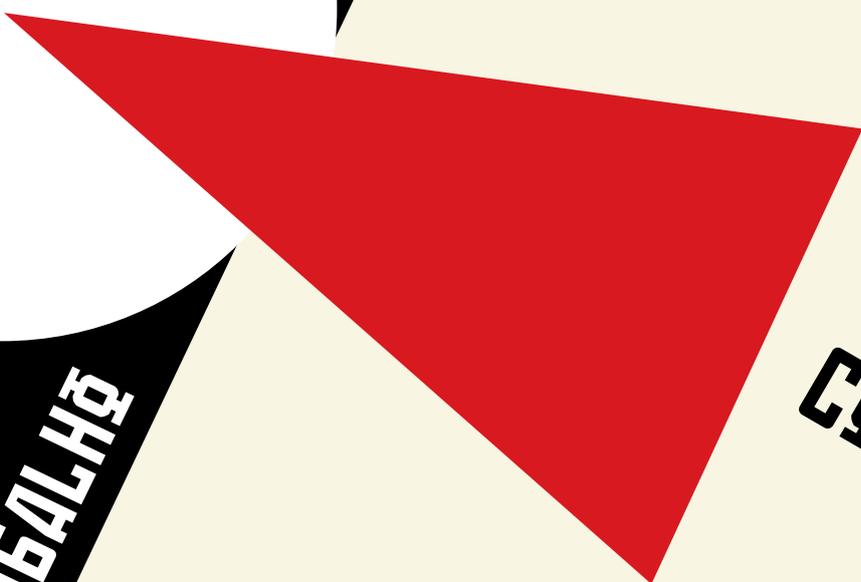
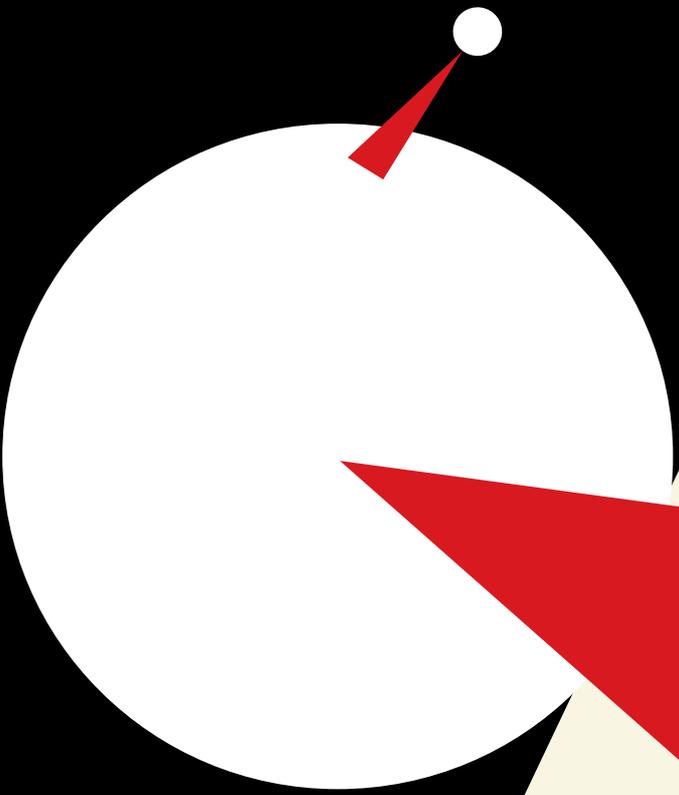


TEMPO



TRABALHO

CÓVID

SAÚDE



ПОТЭМКИН

v.1, n.2, 2020.



SINASEFE
LITORAL

SINASEFE LITORAL | BIÊNIO 2019-21 - GESTÃO “VOZ ATIVA”

Coordenação Geral

Fernando José Braz e Suelen Cristine Fruneaux

Secretária Geral Mariane Rodrigues de Souza

Suplente Elaine Caroline dos Santos

Tesoureiro Geral Leandro Regis

Suplente Samara dos Santos

Secretário de Comunicação e Formação Política e Sindical Fernando de Britto Falci

Suplente Cloves Alexandre de Castro

Secretário de Assuntos Legislativos e Jurídicos

Ivan Furmann

Suplente Luci Schmoeller

Secretário de Pessoal Juliano Santos Gueretz

Suplente Guilherme Migliorini

Secretária de Representação Araquari/São

Francisco/São Bento do Sul Andressa Torinelli

Suplente Luiz Antônio da Rocha Andrade

Secretária de Representação

Camboriú/Brusque Vânia Leonardelli Pereira

Suplente Leisi Fernanda Moya

Secretária de Representação Campus

Blumenau/Reitoria Keli Castro Carneiro

Suplente Deivis Elton Fraines

SUMÁRIO

06

APRESENTAÇÃO

Educação e trabalho em tempos de pandemia

POR MICHEL GOULART DA SILVA

08

Pandemia do Coronavírus: tempos de recrudescimento da coerção e decadência do capital

POR LUIZ CARLOS DE ALMEIDA BATISTA PUSTIGLIONE

20

O velho e o novo nos Institutos Federais: um conflito que perdura

POR JOÃO CARLOS CICHACZEWSKI

38

Encontrando o estudante trabalhador: identificação do perfil do ingressante como ferramenta para a mitigação da evasão e retenção escolar

POR FERNANDO JOSÉ BRAZ E ALESSANDRO EZIQUIEL DA PAIXÃO

53

Do fenômeno da militarização das escolas e seus impactos para a educação básica brasileira

POR RENAN EDUARDO DA SILVA E MARLENE TIRLEI KOLDEHOFF LAUERMANN

65

O compromisso político-pedagógico da educação a distância

POR JEFERSON ANIBAL GONZALEZ

82

A produtividade acadêmica e o problema da coautoria

POR MICHEL GOULART DA SILVA

89

O Massacre de Ipatinga: um novo olhar sobre as relações de trabalho e inovações no mundo da educação em 1964

POR PAULO ROBERTO DE SOUZA

105

RESENHA

Entre o medo e o desconhecimento: a China fantasiosa em “Sopa de Wuhan”

POR YASMIM PEREIRA YONEKURA



CAPA

Inspirada na obra Клином красным бей белых! [Vence os Brancos com a Cunha Vermelha], pôster do artista soviético El Lissitzky de 1919.



APRESENTAÇÃO

Edição

Michel Goulart da Silva

Revisão

João Moura

Projeto Gráfico

André Altman

Capa e Diagramação

João Moura

Conselho Editorial

Cloves Alexandre de Castro – IFC

Gabriel Magalhães Beltrão – IFAL

Liamara Teresinha Fornari – IFC

Liane Vizzotto – IFC

Marcus Fernandes Marcusso –

IFSULDEMINAS

Mateus Gamba Torres – UNB

Maurício Gariba Júnior – IFSC

Ricardo Scopel Velho – IFC

uma produção

SINASEFE Litoral

Rua Pedro H. Amorim, 169. Ap 101

Centro, Camboriú/SC.

CEP: 88340-215

(47) 3365-1982

www.sinasefe-ifc.org/litoral

potemkin@sinasefe-ifc.org

Versão online

disponível em

potemkin.sinasefe-ifc.org

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

P861 Potemkin / Sinasefe Litoral.
Vol. 1, n. 2 (jun. 2020).
Camboriú (SC):
Sinasefe Litoral, 2019-
110 p.: 23 cm

Anual. ISSN 2674-8045

1. Ensino profissional. 2. Formação
profissional. 3. Institutos federais.

4. Sindicatos - Periódicos.

CDD 371.425

Elaborado por Maurício

Amormino Júnior - CRB6/2422

Educação e trabalho em tempos de pandemia

POR MICHEL GOULART DA SILVA

Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC).

Estamos diante de acontecimentos que marcarão a humanidade nos próximos séculos: uma pandemia que, dia após dia, infecta e mata milhares de pessoas em todo o mundo. O novo coronavírus encontrou o mundo numa profunda crise econômica e países com a saúde e pesquisa públicas fragilizadas, para dizer o mínimo, depois dos sucessivos ataques sofridos nas últimas décadas. Em todo o mundo, a solução mais eficaz para evitar um desastre completo tem sido o isolamento social, a proibição de aglomerações e até mesmo a interrupção do funcionamento de uma parcela de setores da economia considerados não-essenciais. O cenário que se tem é de medo generalizado e muita insegurança sobre o que serão não apenas os próximos meses, mas também anos ou mesmo décadas.

O mundo há séculos caminha de epidemia em epidemia, sendo uma das mais conhecidas a Peste Negra, no século XIV. O capitalismo também produziu suas próprias epidemias, como a Gripe Espanhola, no contexto da Primeira Guerra Mundial. Contudo, nas décadas recentes, mesmo diante do amplo desenvolvimento tecnológico, as epidemias parecem se tornar mais constantes, como o foi o caso do ebola e da gripe aviária. Mesmo doenças cujo tratamento é conhecido há décadas, como o sarampo ou a dengue, parecem ter se tornado inimigos permanentes diante dos sucessivos cortes no orçamento de políticas sociais.

O capitalismo é incapaz de existir sem produzir miséria e morte. O desprezo pela vida de milhares de pessoas demonstrado ao longo da pandemia por Bolsonaro e vários empresários não é uma exceção. Para a burguesia, a vida dos

trabalhadores não passa de um item em uma planilha de pagamento de salários, não importando o nome ou a trajetória de vida. Para a burguesia e seus representantes, não importa quantos trabalhadores ficarão doentes ou morrerão, mas quantos estarão vivos para continuar a produzir seu lucro. Mesmo em meio a pandemia esses setores não deixam de levar vantagem, afinal governos e parlamentares vão garantindo a diminuição do custo da força de trabalho, por meio do corte de direitos, e salvando bancos e empresas, por meio da injeção de investimentos bilionários.

Esse é o contexto em que produzimos esta nova edição do *Potemkin*. Entre os oito textos que publicamos, dois deles discutem diretamente o contexto da pandemia, destacando, entre outros aspectos, a crise econômica, o acirramento das disputas políticas e o aprofundamento da exploração dos trabalhadores. Outros dois artigos são dedicados a reflexões sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, debatendo seu perfil institucional e sua relação com a classe trabalhadora. Esta edição traz ainda dois textos que discutem os interesses privados que movem a política de Educação à Distância, a militarização das escolas e os embates em torno da produtividade acadêmica e um artigo sobre o Massacre de Ipatinga, ocorrido na Siderúrgica USIMINAS, em 1963.

Este segundo volume do *Potemkin* busca dar continuidade às reflexões políticas e teóricas que nosso sindicato vem promovendo nos últimos anos e que tem neste periódico seu principal instrumento. Esta é uma ferramenta para auxiliar nas lutas dos trabalhadores, que devem se aprofundar diante dos ataques a direitos e do desprezo pela vida demonstrado pela burguesia e pelos governantes. Espera-se que os debates apresentados possam ajudar os colegas da Rede Federal a refletir sobre o contexto econômico e político em que estão inseridos e sobre suas condições concretas de trabalho. ↗

Nota dos editores: por conta do momento ímpar que atravessamos, este volume do *Potemkin* sofreu adaptações para ser publicado em versão *online* no menor tempo possível, preservando a relevância dos textos selecionados. Uma edição em formato impresso, por ora, permanece apenas nos planos para o futuro.

Pandemia do Coronavírus: tempos de recrudescimento da coerção e decadência do capital

POR LUIZ CARLOS DE ALMEIDA BATISTA PUSTIGLIONE

Técnico em Assuntos Educacionais (UFRJ) e Doutorando em Educação no PPGE/UFSC

RESUMO

Pretende-se neste artigo destrinchar algumas considerações e hipóteses para analisar as crises econômica e sanitária atuais e como estão imbricadas de maneira inevitável no atual cenário mundial, destacando a situação do Brasil. Procura-se tratar a questão viral sem descolá-la do problema social maior de nosso tempo, o capitalismo, projetando cenários futuros para os quais podemos apontar alguns elementos concretos da realidade, como é o caso da ampliação da vigilância e outros aparatos coercitivos sobre a população, em especial sobre a classe trabalhadora.

Palavras-chave: SARS-Cov2; Pandemia; Capitalismo; Luta de classes.

O mundo está sendo acometido de uma grave crise combinada: econômica e sanitária¹. O novo coronavírus que foi identificado inicialmente na China² e que se espalhou muito rapidamente pelo mundo expõe com muita nitidez a ganância do capital que pretende se apoiar numa emergência de saúde pública para adaptar-se, reinventar-se e seguir sua sanha exploratória em uma hipotética, mas cada vez mais próxima “nova normalidade”. É notória a tentativa de “normalizar” a precarização – a partir das diversas experiências de *home office* que pipocam em meio à pandemia -, a flexibilização de direitos, em especial da duração das jornadas, horários e condições de trabalho, reduções salariais e, conseqüentemente, ampliação da extração de mais-valor e exploração da classe trabalhadora.

1 Uma primeira e mais reduzida versão desse texto foi publicada no Portal Esquerda Diário no dia 1º de abril de 2020 em: <https://bit.ly/3cNJ7mm> Acesso em: 21 de abril de 2020.

2 “Pangolim, mamífero em extinção, pode ser possível hospedeiro intermediário do coronavírus, dizem cientistas chineses” <https://glo.bo/36mFYr7> Acesso em: 23 de março de 2020.

Pretendemos, ao longo desse texto, destrinchar algumas considerações e hipóteses que possam ser explicações razoáveis acerca dessas duas crises e de como estão imbricadas de maneira inevitável no atual cenário mundial com algumas “cenas excepcionais” a ocorrer no Brasil. A ideia é tratar da questão viral sem descolá-la do problema social maior de nosso tempo: o capitalismo – responsável direto pela situação deficitária das condições de combate ao novo vírus; a proposta é também projetar alguns cenários futuros para os quais podemos apontar com alguns elementos concretos da realidade, como é o caso da ampliação da vigilância e outros aparatos coercitivos sobre a população, em especial sobre a classe trabalhadora, e que têm sido largamente testados em meio a uma situação na qual o senso comum – ou pelo menos parte dele – passa a considerar aceitável que alguns deles sejam aplicados no combate ao espalhamento da SARS-Cov2³, dada a gravidade da situação.

Um problema anunciado diversas vezes e ignorado solenemente!

Não é de hoje que diversos autores e estudiosos da área da saúde e de outras áreas vêm apontando para a possibilidade de uma pandemia na proporção da atual. Como disse em recente entrevista o ativista digital Edward Snowden⁴: “Todo acadêmico, todo pesquisador que estava observando sabia que isso ia acontecer”.

Diversos outros patógenos antecederam o atual SARS-Cov2 na tentativa de evoluir e atingir uma combinação genética que permitisse a transmissão entre humanos⁵ em larga escala. Os elementos combinados que criam as condições ideais para que um vírus dessa potência surja são velhos conhecidos nossos: rotas de migração de aves selvagens, convivência com animais domésticos e cada vez menos áreas de floresta, bem como um farto mercado ilegal e pouco higiênico de carnes de caça no oriente (é importante frisar que o consumo de carnes de caça é comum na cultura culinária de diversos povos ao redor do mundo). Isso sem mencionar outros elementos ambientais que foram amplificados no capitalismo, como a grande concentração populacional em cidades apertadas e poluídas, a ausência de uma política de saúde pública e mesmo de saneamento básico para boa parte da humanidade, entre outros.

3 Em inglês, a abreviação Sars-Cov-2 significa: severe acute respiratory syndrome coronavirus 2; traduzindo para o português: Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2.

4 “Edward Snowden alerta que os governos estão usando o coronavírus para construir ‘a arquitetura da opressão’” <https://bit.ly/3cTcZh9> Acesso em: 25 de abril de 2020.

5 “China Confirms New Coronavirus Spreads From Humans to Humans” <https://nyti.ms/2LKut3z> Acesso em: 21 de abril de 2020.

Para quem não é familiarizado com termos e não conhece a biologia das doenças, mas pretende “alfabetizar-se” acerca desses problemas, uma boa indicação é Mike Davis (2006), autor de “O monstro bate à nossa porta: a ameaça global da gripe aviária”. Nesse livro, o autor aponta uma série desses patógenos predecessores do novo Coronavírus e uma série de problemas que a humanidade caminhava para ter no caso de um deles conseguir superar o bloqueio da transmissão entre seres humanos. O eleito, por ele, como o principal possível inimigo foi o H5N1, que ficou mais conhecido como gripe aviária e que, por pouco, não antecedeu com possível taxa de mortalidade ainda maior a atual pandemia, feito também quase alcançado pelo irmão mais velho do novo vírus, o SARS-1. Também neste livro e em diversas reportagens publicadas à época de cada um desses surtos epidêmicos que foram controlados é relatada a matança de milhões de aves e suínos para que isso fosse possível.

O fato central aqui é que o acúmulo científico que se tinha sobre esse passado, aliado à evolução na produção de alimentos – em especial das carnes de aves e suína, mas não só – sob o modo de produção capitalista, que passou a concentrar a produção em enormes instalações em que dezenas de milhares de aves convivem amontoadas permitindo que um vírus que em outras condições não obteria a virulência que adquire ali, era plenamente possível antever e, acima de tudo, evitar que houvesse uma situação como a que estamos vivenciando⁶.

Ainda que não fosse possível evitar, pois no modo de produção capitalista essa é a forma consagrada de produzir-se carne, e evitar atividades ilegais como o tráfico silvestre não é exatamente uma prioridade do capitalismo, era possível ter preparado as condições dos sistemas de saúde nacionais ou ter possibilitado a construção de um sistema de saúde internacional que desse conta de uma pandemia dessa magnitude sem a perda de centenas de milhares de vidas ao redor do globo.

A contradição que o capital impõe para equilibrar ao seu modo saúde/doença de forma que gerem lucro às indústrias que cercam esse mercado foi impeditiva nessa possível, mas não realizada, preparação mundial para o surto. A grande indústria farmacêutica não tem interesse em pesquisar e produzir medicamentos de baixo custo e/ou de prevenção e acaba investindo em “necessidades” que remetem ao lucro imediato, como doenças crônicas (em boa parte geradas pela indústria alimentícia capitalista), impotência sexual etc.

6 Ver: “Big Farms Make Big Flu: Dispatches on Infectious Disease, Agribusiness, and the Nature of Science” <https://bit.ly/2LKwTzb> e <https://bit.ly/3cVtvx6> Acesso em: 15 de março de 2020.

Enquanto a indústria alimentícia prefere – por motivos de contabilidade financeira, com certeza – matar milhões de aves ou porcos quando surge um surto localizado para evitar sua ampliação do que investir em outras formas de produzir a carne ou ser obrigada a investir parte de seus lucros em programas permanentes de prevenção de epidemias e saúde pública.

Isso sem mencionar o mercado de vacinas que é pouquíssimo lucrativo, de forma inversamente proporcional à importância que possui o produto em questão. Não à toa os grandes produtores de vacinas no mundo são laboratórios públicos estatais e o país que se destaca na área é Cuba.

Nesse sentido, é provável que os países a serem destacados como melhores combatentes à atual pandemia do covid-19 acabem sendo aqueles nos quais a presença estatal é marcante, em especial pelas suas capacidades de reverter setores industriais para atendimento das demandas momentâneas, mas também pela sua capacidade de monitorar e intervir sobre os corpos dos cidadãos e sobre seus territórios.

A pandemia como elemento definitivo da imposição de uma vigilância total?

Em publicação recente⁷, David Harvey (2020) chama atenção para a tendência de que, ao cessar a crise pandêmica, os melhores exemplos de combate ao vírus sejam aqueles advindos da China e os piores dos EUA – com o Brasil tendo uma grande possibilidade de ser ainda pior. O elemento diferencial que o autor aponta e que nos parece bastante óbvio é a presença do Estado na economia, afinal, para a China foi fácil girar a produção industrial de determinados setores para produzir os equipamentos e insumos necessários para esse combate. Mesmo nos EUA, Donald Trump ordenou que duas grandes indústrias automotivas passassem a fabricar respiradores⁸, sem esperar que a mão invisível do mercado tocasse o coração de seus acionistas.

Esse exemplo chinês pode servir para fortalecer os argumentos dos setores que defendem uma maior cobertura estatal para determinadas necessidades humanitárias e para uma melhor equalização da desigualdade social. No entanto, não configura exemplo para aqueles que defendem uma superação total do capitalismo pela via

7 “Coronavírus e a luta de classes”. Livro para download. <https://bit.ly/2Tohskg> Acesso em: 15 de março de 2020.

8 “Donald Trump exige que Ford e GM produzam respiradores nos EUA” <https://glo.bo/3gd4OhK> Acesso em: 15 de abril de 2020.

revolucionária, afinal, diferente do que se apregoa nos discursos da extrema direita, a China está longe de ser um país “comunista”.

Ocorre que o exemplo chinês vem carregado de vigilância pesada e persecutória sobre sua população, afinal, a mesma facilidade que o governo chinês teve para virar determinados setores da economia na direção necessária, teve para ampliar o já forte sistema de vigilância estatal sobre seus cidadãos. Utilizando-se de aplicativos nos celulares, o Estado fornece *QR codes* (código de barra de resposta rápida) informando a condição de saúde da pessoa, o que permite que ela acesse ou não atividades essenciais como ir ao trabalho ou acessar um hospital, supermercado etc; além de aproveitarem a pandemia para ampliar os testes de pontuação social, adquirida através de “bom comportamento” perante os critérios estabelecidos e da utilização de câmeras de identificação facial e térmicas para controlar grandes fluxos ainda antes da interrupção mais generalizada da circulação de pessoas. Alguns destes mecanismos seguem sendo utilizados e aperfeiçoados, mesmo após aquilo que pode ser considerado um controle sobre a pandemia em território chinês⁹.

Na Coreia do Sul, assim como em Taiwan, Hong-Kong, Vietnã e outros países da região, também há notícias que dão conta da criação ou ampliação eficientemente rápida de um enorme esquema de vigilância e controle da circulação da população, que permitiu a esses países, em especial a Coreia, um combate mais “moderno” à pandemia, podendo parar determinadas regiões ou serviços com base em dados reais obtidos pela testagem massiva aplicada na população e/ou através de mecanismos digitais de contenção da circulação de pessoas.

Um dos “segredos” dessas políticas – para além da testagem massiva- foram pulseiras com localizadores por GPS que eram impostas às pessoas testadas e que não podiam ser retiradas (caso o fossem, um alarme disparava em uma central e essa pessoa poderia vir a ser presa) até que se fizessem novos teste para o recebimento de uma nova pulseira com outra identificação. Essas pulseiras permitiam que se saísse ou não de casa e determinava onde cada pessoa poderia estar. Os sinais de celulares também passaram a ser utilizados para rastrear os deslocamentos de cidadãos e impor determinados tipos de restrição. Pelo simples fato de uma pessoa contaminada ter passado perto de outra pessoa - e, portanto, de outro celular- e a primeira estar confirmada para covid-19, a segunda passava automaticamente a ser rastreada, por exemplo.¹⁰

9 Ver “China usa QR code digital para combater o coronavírus. Saiba como funciona” <https://bit.ly/2TKd4fP> e “China atribui código QR aos cidadãos para conter coronavírus” <https://bit.ly/2ZHUg4v>. Acessado em: 25 de abril de 2020.

10 Ver “Coronavírus: Ásia adota tecnologias controversas para vigiar população em quarentena” <https://glo.bo/2ZIIZ43> Acessado em: 28 de março de 2020.

Podemos estar em meio a um período no qual tentará se passar um aumento da coerção, em especial de caráter estatal, se comparado com o período anterior no qual buscou-se ampliar o consenso através da sociedade civil – considerado o estado integral gramsciano e o par dialético inseparável coerção-consenso. Ou seja, se antes buscava-se através preferencialmente da ideologia convencer aos setores mais explorados de que o mais conveniente para se viver nesse mundo era a meritocracia, o neoliberalismo e a busca individual pelo sucesso e, para isso, multiplicavam-se iniciativas para cooptar pessoas das classes subalternas, agora poderemos presenciar a inversão do polo nesse par dialético, com um aumento significativo dos aparelhos de repressão estatais – tendo a possibilidade de ainda posar como bom exemplo de combate à pandemia para o senso comum.

É preciso ser crítico frente a esta situação, pois se entendemos a gravidade da pandemia e da necessidade do isolamento social para um primeiro combate ao vírus, não podemos aceitar que tais medidas tornem-se uma nova panaceia que servirá para a contenção de toda e qualquer crise, não apenas as pandêmicas, como a atual, mas inclusive crises sociais com explosões de manifestações, o que interessa não somente à casta dominante da burocracia e burguesia chinesas, mas à burguesia mundial de conjunto.

Para não permitirmos que a humanidade atinja o cenário hipotético proposto no texto de Raúl Zibechi (2020) é importante que busquemos meios para garantir uma solução científica compatível com as técnicas e tecnologias disponíveis em pleno século XXI, que poderiam ser quarentenas orientadas por testagens massivas da população, por exemplo.

A história do capitalismo não pode nos permitir a ilusão de que só é possível essa solução repressiva através do aparelho estatal, pois, todas essas medidas coercitivas podem ser perfeitamente adaptadas a uma lógica de mercado mais próxima à realidade que vivíamos até essa pandemia em outras áreas, com empresas exercendo o papel terceirizado pelo Estado de controle populacional. Mas, dados os atuais questionamentos acerca da eficácia dessa lógica perante uma situação emergencial, feitos inclusive por expoentes do neoliberalismo ao redor do planeta, essa não parece ser uma tendência. Ao contrário, os indícios apontados já no início da pandemia são no sentido de que mesmo alguns governos declaradamente neoliberais irão apelar para o Estado.

Independentemente da forma como isso se constituiria em um futuro próximo, concordamos mais uma vez com Snowden quando, na mesma entrevista supracitada, ele afirma que dificilmente algum Estado ou empresa vai abrir mão dos dados e tecnologias obtidos na emergência da pandemia quando essa for superada. A utilização destes dados poderá servir fortemente ao propósito de ampliação da coerção social e a interdependência que vai

ser ampliada entre as empresas detentoras desses dados, os governos interessados em também utilizar-se dos mesmos e a população usuária de telefones celulares, o principal meio de obtenção.

Ouro elemento que merece atenção especial é que essa capacidade estrutural – ou preferência política - para lançar mão desse tipo de recursos tecnológicos não está ao alcance de todo e qualquer país no mundo de forma equânime, o que nos impele a refletir sobre quais outras formas de aumento da coerção são possíveis e nos leva, necessariamente, a refletir sobre a situação do Brasil que está, aparentemente, um ou mais degraus abaixo de outros países já citados no que diz respeito a alguns critérios.

Brasil: aqui o buraco é mais embaixo! E daí?

Em texto¹¹ publicado no início do período de isolamento no Brasil e diante de uma posição extremamente negacionista do governo federal perante a pandemia, Roberto Leher aponta que, por conta de termos um governo que ainda é difícil de nomear, mas cuja melhor aproximação conceitual seria fascista ou protofascista, temos um cenário que parece mais escancaradamente anti classe trabalhadora, ou que leva às últimas consequências a prática do darwinismo social. Seria sob essa lógica que se movimentariam o governo federal e os setores aderentes da burguesia ao negacionismo da pandemia e defensores da “volta à normalidade” ou da “quarentena vertical” que levará, de forma consciente, à morte de milhares – quem sabe milhões-, de trabalhadoras e trabalhadores.

Sem entrar no mérito da caracterização do governo definida pelo autor citado, a intenção é dar destaque para o fato de que, sob uma aparência de alucinação individual ou certo extremismo coletivo do que seria um pequeno grupo que cerca o núcleo central do poder executivo federal no país, o que está a efetivar-se é uma política de extermínio a partir de uma seleção nada natural, mas baseada em critérios de classe e orquestrada pela classe dominante brasileira.

Temos no Brasil, portanto, uma situação na qual não basta enfrentar a pandemia com base em critérios científicos e orientações técnicas, mas é necessário também um combate ideológico, pois é na ideologia que se baseia o discurso negacionista oficial. O que, para se confirmar basta abrir qualquer portal de notícias e analisar as falas do presidente da república ou de seus filhos e principais interlocutores, incluindo uma parte dos militares que ocupam importantes postos de primeiro escalão no governo.

11 Ver: Darwinismo social, epidemia e fim da quarentena: notas sobre os dilemas imediatos <https://bit.ly/2XvqOvS> Acessado em: 29 de março de 2020.

O autor do livro citado no início do presente texto, Mike Davis, alertou em texto publicado recentemente¹² que muitos aspectos sobre o novo vírus ainda são desconhecidos e assim permanecerão por, pelo menos, alguns meses enquanto pesquisas se desenvolvem ao redor do mundo. A partir dessa consideração, é possível conjecturar que ele ainda pode sofrer diversas mutações ao longo de sua jornada de contaminação da população mundial. Em especial, se desconhece quais os possíveis efeitos em países com baixa taxa de saneamento básico e graves problemas econômicos e sociais, como é o caso do Brasil e diversas nações do continente africano. Em outro texto que indica o mesmo sentido, uma infectologista da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)¹³ também já mencionou possíveis complicações desse novo vírus sobre a população tuberculosa, que é muito grande no Brasil, em especial no Rio de Janeiro, com maior gravidade nas favelas e em número assustador no sistema prisional.

Estamos, portanto, perante uma política deliberada de assassinato em massa da classe trabalhadora brasileira ancorada na oportunidade gerada por uma pandemia grave.

Essa gana não encontra, por outro lado, um polo de resistência que esteja à altura dos desafios que estão inevitavelmente impostos à nossa geração. Em outras palavras, há uma crise generalizada nas organizações de esquerda com alguma influência sobre o conjunto da classe que se reflete na completa falta de respostas ou de respostas completamente descoladas das reais necessidades e demandas que temos hoje diante da crise que vivemos.

Se é verdade que perante as declarações bizarras do presidente alguns governadores e prefeitos, ou mesmo um ou outro de seus ministros de Estado (demitidos ou demissionários no meio do caminho da crise), pareçam pessoas razoáveis, tomando medidas necessárias para que se estanque a crise que já se instalou e vai piorar ainda mais a já crítica situação da saúde pública brasileira, essas mesmas medidas não serão nem de longe suficientes para que evitemos que a política de extermínio de parte da população seja um sucesso. A cada dia que passa, o governo federal torna-se mais coeso em sua posição negacionista e ajuda a sufocar essa reação tímida e insuficiente dos governadores em conjunto com parte do empresariado, forçando reaberturas de setores e a consequente ampliação da circulação de pessoas.

12 Ver “Mike Davis sobre o COVID-19: O monstro está finalmente na porta” <https://bit.ly/3eqNR1A> Acessado em: 22 de março de 2020.

13 Ver “Pneumologista da Fiocruz: ‘mortes por Covid-19 não estão sendo diagnosticadas’” <https://bit.ly/3gwgnRc> Acessado em: 15 de março de 2020.

Em investidas mais recentes, o presidente tem comparecido a manifestações declaradamente golpistas que têm entre suas pautas exigências como o fechamento e a prisão dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), a imposição de um novo Ato Institucional (AI-5) e uma “intervenção militar constitucional” (*sic*) mantendo Bolsonaro na presidência. Seria necessário um outro texto para analisar os possíveis cenários que poderão se desenrolar a partir dessas novas investidas, mas, para a finalidade desse texto, basta afirmar que seria pouco provável uma mudança brusca de regime para uma ditadura escancarada ou clássica, ainda que um fechamento bonapartista do atual regime seja uma possibilidade candente, com ou sem o mesmo presidente a ocupar o Palácio do Planalto.

Para a primeira consideração pesa o fato de não haver um expressivo apoio popular e um claro suporte por parte dos militares. Já para a segunda pesa a questão central deste texto, ou seja, o aumento da coerção legitimada pelo combate ao coronavírus em um país que tende a entrar em uma situação sanitária caótica. É mister frisar que essas não seriam as únicas saídas possíveis ou mesmo as mais desejáveis por parte das frações da classe dominante, portanto, há mais cartas em jogo e algumas rodadas para que sejam apresentadas.¹⁴

É factível pensar também que no Brasil não teríamos ações coercitivas tão “delicadas” como as de ordem meramente baseadas em parafernalias tecnológicas, semelhantes às tomadas na Coreia do Sul ou outros países citados, mas sim sob uma base mais consistente e tradicional de *porradas e cassetetes*. Resta o passar dos dias nos permitir verificar se funcionariam para que as pessoas fossem obrigadas a retomar seus trabalhos, mesmo sob riscos evidentes, ou se para frear uma mortandade que passasse do aceitável até mesmo para os padrões imaginados pelo presidente e seus círculos mais íntimos.

Algumas pinceladas para concluir

A figura de linguagem usada por Zizek (2020), que coloca o coronavírus como “Um golpe como o de ‘Kill Bill’ no capitalismo” é tentadora, pois, passa a impressão que o golpe final foi dado e bastam os próximos 5 passos para que o capitalismo morra, mas esbarra em um fatalismo pouco compatível com a dialética materialista e as diferentes experiências de crise que a burguesia já conseguiu atravessar mantendo o capitalismo de pé.

14 Sobre essa questão dos possíveis cenários, ver: “Hegemonia em disputa: a classe trabalhadora precisa entrar no jogo!” <https://bit.ly/2ZFedcd> Acessado em: 30 de abril de 2020.

A experiência historicamente acumulada pela classe trabalhadora pode nos indicar alguns pontos programáticos que poderiam ser difundidos e debatidos nesse processo, a começar pela necessidade premente de auto-organização para tomar o controle do combate à pandemia nas mãos da classe trabalhadora e de quem entende do assunto de fato, que são os trabalhadores da chamada linha de frente do combate à pandemia.

Isso significa redirecionar a produção de fábricas, estatizar cada leito privado no país sob administração centralizada dos trabalhadores do SUS, mas acima de tudo, **testagem em massa** da população, a começar por quem já está circulando e pode estar servindo de vetor assintomático do vírus, mas com a intenção de atingir o conjunto da população, sintomática ou não, pois, somente assim seria aceitável pensarmos numa retomada de determinadas atividades econômicas e sociais.

Essa retomada também não deve ser uma retomada da normalidade do ciclo de exploração e extração de mais-valia pela classe dominante, ao contrário. No que depender da classe dominante é provável que assistamos a uma onda de demissões e uma piora considerável das condições laborais daqueles trabalhadores que se mantiverem nos empregos, uma massificação do trabalho organizado (precarizado) e vigiado via Inteligência Artificial (*uberização*) para uma série de atividades, a generalização do trabalho remoto para diversas funções, o que libera a patronal de gastos significativos com espaço físico, energia, água, transporte etc. e que poderão recair sobre os próprios trabalhadores, entre outras possibilidades tenebrosas.

Tudo isso (inter)mediado por um forte sistema de vigilância e repressão eletrônica/digital como nem George Orwell, em sua melhor obra de ficção, seria capaz de pensar, mas que pessoas como Snowden e Assange alertam há tempos ser possível. Nunca foi tão necessário levá-los a sério como agora.

A classe trabalhadora brasileira e, também internacionalmente, precisará construir um caminho que seja consistente para superar esses planos que já acometem a burguesia em nível internacional e que devem se expressar de maneira brutal no Brasil e outros países da periferia do capitalismo.

O passar dos anos de 1988 para cá nos remete a um debate relevante: a quem serve a constituição e os poderes legalmente constituídos por ela? Seria factível debater um balanço desses 32 anos de validade da carta magna vigente, mas considerando todas as alterações efetivadas por meio de Emendas Constitucionais (ECs) não parece ser uma avaliação irreal a de que os poucos e poucos direitos que foram garantidos nos anos oitenta em base de

muita luta social se esfacelaram; podemos mencionar as diversas reformas ao redor da previdência e a imposição de um teto de gastos públicos se quisermos ficar apenas em exemplos mais recentes.

Seria necessário, portanto, pensar em um caminho de lutas e mobilizações que nos levem até uma assembleia constituinte livre e soberana que possa se desfazer de todos os entulhos acumulados constitucional e economicamente desde 1988. Que retome e concentre os diferentes poderes (executivo, legislativo e judiciário) para que, democraticamente, seja possível conceber outras formas de organização social que impulsionem valores e práticas que possam levar-nos rumo à construção de uma sociedade socialista que extermine de vez a doença pandêmica que já dura séculos chamada capitalismo. ↗

REFERÊNCIAS

DAVIS, Mike, et al.: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DAVIS, Mike. **O monstro bate à nossa porta**: a ameaça global da gripe aviária. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARVEY, David; ZIBECHI, Raúl; ŽIŽEK, Slavoj. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

O Velho e o Novo nos Institutos Federais: um conflito que perdura

POR JOÃO CARLOS CICHACZEWSKI

Analista de Tecnologia da Informação na Reitoria do Instituto Federal Catarinense e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
joaacarlosic@gmail.com

RESUMO

No presente artigo analisamos o processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desde sua tramitação legal até a execução das políticas no chão das escolas. Nesse sentido, observamos um cuidado meramente formal na apreciação dessa matéria pelo parlamento brasileiro. Identificamos também uma grande centralização das decisões nas esferas de governo, sem um debate mais próximo com os agentes públicos que executariam as políticas e sem uma formação adequada aos novos servidores. Esses fatores ocasionaram um conflito permanente nas instituições entre as antigas e a nova institucionalidade que, necessariamente, produzirá uma síntese que ainda não está completa.

Palavras-chave: Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Educação Profissional e Tecnológica, Expansão.

Introdução

Na perspectiva da sua concepção institucional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ambicionam desenvolver a potencialidade de erigirem-se como “instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento” (BRASIL, 2008, p.24) e “espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento” (BRASIL, 2008, p.24). Contudo, esse processo não se deu livre de conflitos. Por isso, os parágrafos seguintes têm a intenção de apresentar algumas dessas situações a partir daquilo que já foi observado por outros pesquisadores, procurando atender à recomendação de Pacheco (2015) e partir do “contraste entre o que foi prometido e o que foi realizado, ou ainda, o que não se encontra satisfatoriamente desenvolvido” (PACHECO, 2015, p. 39). Para isso, dividiremos metodologicamente nossa apresentação em três aspectos que julgamos fundamentais na aproximação com as contradições contidas em nosso objeto, quais sejam: as questões

envolvendo ações de governo que, por estarem permeadas de disputas políticas, produziram distorções em relação ao projeto originalmente pensado; a ampliação significativa do quadro de servidores dos IFs sem a devida formação sobre a nova matriz institucional que estava em curso e da qual estes seriam agentes; e, o conflito entre a nova identidade institucional e as antigas identidades. Ao final apresentaremos nossas sínteses desse processo que entendemos ainda estar inconcluso.

Um debate aligeirado

Nas democracias representativas as decisões de Estado são mediadas e passam pelo crivo de uma série de instâncias. O sistema presidencialista, legitimado pelo voto popular, dá ao presidente do país algumas liberdades que, aos primeiros-ministros de sistemas parlamentaristas são mais restritas. Entretanto, os projetos políticos eleitos para dirigir o Estado tem uma autonomia apenas relativa: quando tratam de mudanças estruturais, têm de ser discutidos e aprovados pelos membros do parlamento. Se esse processo, por um lado garante os interesses dos grupos hegemônicos, por outro promovem uma série de debates que podem levar ao aperfeiçoamento das propostas. O tempo despendido para isso acaba por se tornar uma espécie de período de transição entre a antiga e a nova estrutura.

Costa e Marinho (2018) procuraram descrever em estudo a tramitação da discussão sobre os IFs no congresso nacional brasileiro. Dizem os autores:

O projeto de lei dos IFs teve, na sua apresentação na Câmara dos Deputados e passando pelo Senado Federal, uma duração de cinco meses. O projeto sofreu algumas alterações, provenientes da Comissão de Educação e Cultura (CEC), com relatoria do Deputado Alex Canziani (PTB/PR), e da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP), com relatoria da Deputada Andreia Zito (PSDB/RJ); sendo ainda apreciado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), com relatoria do Deputado Tadeu Filippelli (PMDB/DF). Os relatórios da CEC e da CTASP alteraram o projeto, mas sem fazer críticas ao conteúdo propriamente. No Senado, o então Projeto de Lei nº 177/2008 teve passagem relâmpago sem sofrer alterações (COSTA e MARINHO, 2018, p. 63).

Os autores relatam um andamento apressado no trâmite desta matéria, onde muitos parlamentares se abstiveram das discussões a título de “não atrapalhar o projeto” (COSTA e MARINHO, 2018, p. 70). Nesse sentido, o pronunciamento do deputado Carlos Abicalil – Partido dos Trabalhadores (PT), Mato Grosso (MT) – saudou a postura dos deputados em superar o que chamou de “brigas paroquiais” para dar mais celeridade à proposta. Sobre isso os autores comentam:

Não conseguir sair de “brigas paroquiais” e, por conta disso, privar-se de debater projeto de reconhecida importância por todos retratam uma preocupante postura do Legislativo, que contribui para o *deficit* democrático constitutivo da política de expansão da Rede Federal e de construção dos IFs (COSTA e MARINHO, 2018, p.70).

Outra situação abordada pelos autores em seu estudo foi a discussão sobre as diferenças e semelhanças dessas novas instituições com o modelo universitário. Ao discutir o pronunciamento do então Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC), Getúlio Marques, sobre esse assunto, Costa e Marinho (2018) constataram a falta de uma definição clara sobre aquilo que seria equiparado de fato à universidade e o que não seria, sendo delegada essa tarefa às próprias instituições. Dizem os autores:

É estarrecedor como se propõe uma incógnita para um texto de lei republicana, independentemente da justificativa apresentada, vemos o quão relapsa foi a atitude do Poder Legislativo. Constata-se também porque a dificuldade para se definir uma identidade para os IFs, quando a política é pensada deixando uma série de dilemas para as futuras instituições (COSTA e MARINHO, 2018, p.72).

Ilustrando a situação dessas indefinições com relação aos IFs, Costa e Marinho (2018) ainda remetem a uma analogia com o personagem do romance *A Metamorfose*, de Franz Kafka:

Saiu-se da audiência com o perigo eminente de, quando o que estava sendo decidido fosse levado para a realidade, se ter a mesma estranheza com que o personagem Gregor Samsa¹ se viu, ao se deparar com seu corpo todo metamorfoseado, com várias pernas, com novas articulações, visão, audição e até mesmo falar diferentes (COSTA e MARINHO, 2018, p.73).

E mais:

Com a quantidade de incógnitas que se deixou para serem fechadas já em meio a implementação da nova institucionalidade, o mais provável era que seguisse sendo uma metamorfose ambulante (COSTA e MARINHO, 2018, p.73).

O estudo de Costa e Marinho (2018) nos apresenta um contexto onde os “nós soltos” deixados pela discussão parlamentar também figuram como potenciais colaboradores de uma indefinição sobre a identidade e a institucionalidade dos IFs. Contexto esse gerado pela falta de discussões mais aprofundadas sobre o tema em um processo aligeirado de debates parlamentares, ou, nas palavras dos autores:

O grande problema dessa institucionalidade ser aprovada sem sustentação real, o que virá atuar sobre a vida concreta das antigas instituições de forma distorcida, ou não chegando ao chão dos *campi*, estabelecendo uma grande distância entre a situação legal e a situação real (COSTA e MARINHO, 2018, p.78).

1 Personagem da novela *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Esse distanciamento entre o legislado e o empreendido reflete uma circunstância de aparente negligência com a execução concreta dos objetivos idealizados para os IFs. A síntese do debate congressional apresentado acima denota um cuidado meramente formal na apreciação dessa matéria, em prejuízo ao aprofundamento das questões polêmicas e descolado dos fatores educacionais e sociais que comprovariam a pertinência da nova institucionalidade. Se a proposta foi pouco discutida entre os parlamentares, menor ainda foi a parcela de servidores envolvidos nessa discussão. Tendo como objeto a implantação do IF Baiano, Silva (2011) aponta o seguinte:

Vale ressaltar que ao longo do primeiro ano de implantação do IF Baiano, até pela própria correlação de forças presente naquele momento entre os dirigentes institucionais e o governo, foi possível perceber que as tomadas de decisões aconteciam de forma verticalizada e ocorriam de forma aligeirada e sem maiores reflexões, tornando a administração central refém das pretensões governamentais (SILVA, 2011, p.32).

Barbosa (2010), ao realizar estudo sobre a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no campus do IF Sudeste de Minas Gerais na cidade de Rio Pomba, entre os anos de 2006 e 2008, observou distorções similares às constatadas na totalidade do processo de implantação dos IFs: a obrigatoriedade da implantação do programa, iniciado pelo decreto presidencial 5.840/06, causou um afastamento entre a formalidade da implantação e a necessidade de êxito em sua aplicação enquanto política educacional. O artigo 2º do referido decreto obrigou as instituições a implantarem o programa até o ano de 2007, fazendo com que isso acontecesse de forma apressada e com pouca discussão entre os servidores que seriam os verdadeiros agentes de realização dessa política pública.

Afirma o autor:

A obrigatoriedade das Instituições Federais de EPT de implantarem cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, ocasionou uma correria destas instituições para o cumprimento do Decreto. Assim, em consequência a esses acontecimentos, o PROEJA ao ser implementado não dispunha de uma estrutura organizacional necessária ao atendimento desse público, possuidores de características peculiares, nas Instituições Federais (BARBOSA, 2010, p. 109).

Tendo também como objeto de pesquisa a implantação do PROEJA nos IFs – mas como *lócus* da investigação o Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia – Pereira (2011) também constatou algumas assimetrias entre aquilo que foi idealizado e seu processo de implantação prática. O autor aponta quatro fatores responsáveis por essa situação:

a) a falta de clareza do que venha a ser a integração curricular; b) a não compreensão do trabalho como princípio educativo; c) a resistência institucional em relação à admissão de um público estranho ao perfil

historicamente atendido e, d) o baixo nível político-pedagógico de seus quadros para a atuação com o público específico da EJA (PEREIRA, 2011, p. 134).

Ainda sobre o caso da implantação do PROEJA nos IFs, Frigotto et al. (2018) referindo-se ao estudo de Macêdo (2011), indicam que

A adoção abrupta e obrigatória ao programa por parte dos IFs surpreendeu todos os profissionais da referida instituição, que possui polos espalhados pelo Brasil. Esse desenrolar do programa, com vistas a transformar a educação brasileira, tornou-se, ao mesmo tempo, um dado complicador para o seu sucesso, seja pela aceitação do corpo docente, seja pela capacitação deles, que podem se considerar muito qualificados para atuar em tal campo, ou podem se sentir sem capacitação para isso (FRIGOTTO et al., 2018, p.98).

E ainda:

O que gerou esse quadro foi, também, a falta de conhecimentos sobre o referido programa e o desconhecimento dos documentos que o orientam, bem como a falta de materiais e de metodologias pedagógicas próprias para trabalhar com o público-alvo do PROEJA, dificultando sua implementação e a adesão dos institutos de modo a abraçá-lo e a mantê-lo de bom grado (FRIGOTTO et al., 2018, p.98).

Essas constatações, ao encontro dos resultados da pesquisa de Barbosa (2010), nos remetem a um problema central: a falta de adesão dos servidores ao projeto implementado, por conta da falta de uma formação específica que gera a incompreensão sobre a necessidade de sua implementação enquanto política pública. Isso teria sido ocasionado por um processo aligeirado de discussão, tanto entre os agentes políticos que aprovaram a matéria no parlamento, quanto entre os agentes públicos responsáveis por sua efetivação. Porém, Frigotto (2018a), apresenta ao menos mais um fator importante para nosso estudo sobre a falta de definição na identidade dos IFs, nas palavras do autor:

O problema maior que vislumbramos é a mudança de rumos da formação profissional e tecnológica, priorizando, a partir de 2011, com a criação do PRONATEC, uma tendência regressiva para formação do trabalho simples (FRIGOTTO, 2018a, p.14).

Frigotto (2018b), considerando ainda os processos dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Planejamentos Político-Institucionais (PPI) em sua pesquisa, assinala os prejuízos causados a estes pela ação do governo em assumir a priorização do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em relação às demais políticas em EPT:

Tanto no caso do PDI quanto do PPI, pelos depoimentos que colhemos, não tem sido tarefa fácil. Isto tanto pela natureza de uma institucionalidade única na abrangência da verticalidade, quanto pelo atravessamento de demandas de projetos e programas vindos do governo federal. Mais incisivamente,

talvez, os reflexos com a definição do PRONATEC como a prioridade das prioridades na política da educação profissional e tecnológica a partir de 2012 (FRIGOTTO, 2018b, p.137).

Vale destacar que o ensino médio integrado nunca figurou claramente como uma prioridade para os governos da época. O próprio texto da lei de criação dos IFs deixa essa questão em aberto ao apontar apenas a preferência em relação à modalidade não-integração. Sobre isso, Frigotto (2018b) comenta:

Outro aspecto que na política de criação dos IFs a legislação destaca, ainda que não obrigue, é que o ensino médio se dê preferencialmente na modalidade de integrado. Como já mencionamos em capítulos anteriores, este preferencialmente expressa a fragilidade do Governo Luiz Inácio Lula da Silva na afirmação daquilo que tinha sido ponto central do debate educacional na década de 1990, a superação da dualidade formalizada em lei pelo Decreto nº 2208/1997. Mas, particularmente, a partir de 2005, efetivou-se o abandono quase por completo da concepção do ensino médio integrado com base na ciência, trabalho e cultura e como travessia para a escola unitária e a educação politécnica. Finalmente, em 2012, com a definição do PRONATEC como a prioridade do MEC sinalizou a reedição [...] das políticas de preparação para o trabalho simples (FRIGOTTO, 2018b, p.140).

Sobre os setores sociais interessados na política do PRONATEC, Frigotto (2018b) diz o seguinte:

A definição do PRONATEC como a política prioritária era expressão de que o setor privado por meio das Confederações da Indústria, Comércio e da Agricultura e seus deputados, senadores, burocratas e tecnocratas haviam tomado por dentro o Estado brasileiro. Como consequência, a grande fatia de recursos do PRONATEC e de outros programas direcionou-se ao setor privado, mormente ao Sistema S (FRIGOTTO, 2018b, p.145).

O PRONATEC, para além de significar uma cisão interna nos IFs – por dividir os servidores e ter um orçamento em separado –, assegurou ao Sistema S² uma grande fonte de financiamento proveniente dos fundos públicos. Essa priorização da formação estrita para o emprego contribuiu para a configuração meramente formal de uma identidade de rede em relação aos IFs, apenas por conta de seus vínculos jurídico-administrativos.

Segundo o mesmo autor:

Tanto o trabalho de campo, quanto outras fontes documentais nos indicam que a denominação de rede é apenas do ponto de vista jurídico-administrativo. Do mesmo modo, os 38 IFs não configuram, a não ser do ponto de vista jurídico-administrativo, uma identidade que se possa definir como uma rede. [...] Isto, em grande parte, pelo que indicamos anteriormente, relaciona-se ao fato de o governo e o MEC terem declinado de disputar a concepção de educação em todos os níveis e, no caso específico dos IFs, o deslocamento para a política do PRONATEC como a prioridade do governo (FRIGOTTO, 2018b, p.130).

Frigotto (2018b) designa ainda outro elemento que dificultou a construção de uma identidade de rede aos IFs, relacionado mais diretamente à postura do MEC:

2 Sistemas Nacionais de Aprendizagem ligados às Confederações Nacionais da Indústria, Comércio, Agricultura e Pecuária, Transportes e Cooperativismo, de direito privado.

Vários outros aspectos dificultam a construção de uma nova identidade dos IFs para constituir uma rede como eram as escolas técnicas federais e a rede dos CEFETs. Pelo número de *campi* e sua nova territorialidade, os IFs têm uma configuração muito diversa. Outro aspecto relaciona-se à própria postura do MEC que, pelos depoimentos que colhemos no trabalho de campo, não estimulou a consolidação de uma maior identidade. A estratégia de receber separadamente os reitores dos IFs para negociar caso a caso as demandas institucionais é um claro sintoma de que o MEC não desejou e não deseja uma formação dos IFs com uma identidade mais coletiva (FRIGOTTO, 2018b, p.135).

Considerando “uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o ensino médio” (FRIGOTTO, 2018b, p.132), Frigotto (2018b) aponta ainda que “muitos docentes que estão iniciando suas atividades docentes na Rede sentem dificuldades e resistem em atuar nos diferentes níveis de ensino. Há falta de treinamento para as diferentes realidades, preparar melhor os docentes para essa diversidade” (FRIGOTTO, 2018b, p.143).

O processo histórico que levou Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil, tem suas origens na reascensão das lutas populares em finais da década de 1970 e início da década de 1980, cuja pauta política dava centralidade à questão democrática. Nesse sentido, nos parece que essa pauta democrática reivindicada pelos movimentos que levam aquele projeto societário ao governo, em determinado momento deixou de ser um meio para avançar nos variados aspectos da vida social e passou a ser um fim em si mesma, considerando a tramitação formal das questões como suficientes para sua implementação real. Vejamos a seguir como a ampliação significativa do quadro de servidores dos IFs sem a devida formação sobre a nova matriz institucional que estava em curso e da qual estes seriam agentes, pode ter influenciado no desenvolvimento dessa política.

Os agentes da política pública

Segundo Pacheco (2015) “para o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional foram e estão sendo incorporados cerca de 19 mil novos servidores” (PACHECO, 2015, p. 49). Nesse processo, muitas escolas foram abertas contando apenas com servidores recém-empossados, onde os únicos que já haviam passado pelo período de estágio probatório eram por vezes apenas os ocupantes das diretorias *pró-tempore*. Sobre esse encontro de gerações diferentes, Frigotto (2018b) relata que

Este traço de tempos diversos, em que a maioria tem no máximo a idade do início da expansão, tem implicações, tanto no plano de construir uma nova identidade quanto, e talvez mais importante, no âmbito das dificuldades, mas também das possibilidades e disputas de concepções teóricas e pedagógicas e do que priorizar na verticalização (FRIGOTTO, 2018b, p.132).

Uma característica também indicada por Frigotto (2018b), no que diz respeito aos quadros ingressantes no processo de expansão, é com relação à sua juventude enquanto servidores, não totalmente convencidos de manter e aprofundar seus laços com a instituição. Em grande parte das vezes, sua motivação relaciona-se mais com um sucesso profissional associado à remuneração do que com um objetivo de contribuir com aquilo que o caráter público de sua função determina como sendo o mais apropriado para a coletividade:

Um aspecto não menos importante relaciona que a expansão rápida dos IFs abriu espaço para centenas e centenas de concursos públicos. Uma geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessas aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino. Trata-se de uma geração conhecida como “concurseira” em busca, primeiro, de emprego e, em seguida, de empregos mais bem remunerados. Em alguns casos, o concursado pode estar esperando vaga em dois ou três concursos que realizou. No primeiro que é chamado, assume, mas, logo depois, se for chamado num concurso em outra instituição que lhe dá vantagens, imediatamente larga o primeiro. Nos depoimentos de trabalho de campo, vários exemplos desta natureza foram narrados. Há casos em que empregados nos IFs continuam fazendo concursos em busca de um espaço profissional que avaliam que lhes dá mais futuro (FRIGOTTO, 2018b, p.135).

Essa falta de intenção em preservar o vínculo institucional, motivada pela busca de melhor remuneração ou condições de trabalho e vida, pode encaminhar-se também para um descompromisso com as tarefas e objetivos da instituição, ainda mais quando o servidor concursado não está atuando no seu local (geográfico) de origem. A função social que desempenha, por mais nobre que possa ser, fica secundarizada em favor do objetivo de retornar para sua região. Acerca disso, Frigotto (2018b) observa que:

O fato de o concurso ser nacional e num país continental, cria-se uma situação em que um jovem professor(a) do Nordeste ou do Norte do país passa num *campi* de um dos IFs do Rio Grande do Sul. Ao assumir a vaga traz junto outra identidade cultural, outros hábitos e, além disso, a esposa(o) ou namorada(o) ou filhos, em muitos casos, têm dificuldade para se mudar. Como consequência, as direções e reitorias convivem com enorme número de transferências, em particular nos *campi* de interior. Como um exemplo disso, quando visitamos o IF Farroupilha (IFFar)/RS, ele estava com pouco mais de 500 docentes; cerca de 180 estavam pleiteando transferência (FRIGOTTO, 2018b, p.136).

Nesse sentido, as velhas identidades têm nos gestores e servidores mais antigos os agentes da defesa de sua manutenção. Porém, boa parte dos novos servidores não encampou a defesa da nova institucionalidade. Nos parece que pode ter havido uma falta de diálogo tanto com o primeiro, quanto com o segundo grupo de servidores. As pesquisas citadas a seguir apontam para a ausência de participação dos antigos servidores no processo de constituição dos IFs como política pública da qual seriam promotores, ao passo que também não existiu nenhum tipo de formação sobre isso para os servidores ingressantes.

Lima (2010) dedicou-se ao estudo da implantação do Instituto Federal Catarinense na cidade de Camboriú/SC – antigo Colégio Agrícola de Camboriú, então vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e fundado em abril de 1953 – e, sobre o entendimento dos servidores daquele *campus* no que diz respeito às atividades que deveriam desenvolver, relata o seguinte:

Os entrevistados ponderaram que já contavam com uma vasta experiência na educação profissional e média e, agora eram desafiados a trabalhar com a educação superior, sem qualificação prévia. Precisavam também desenvolver atividades de pesquisa e extensão e nem sabiam direito como colocá-las em prática (LIMA, 2010, p.42).

Situação muito parecida a que é relatada por Silva (2012) ao abordar a implantação do PROEJA no campus Sertão/RS do IFRS:

A qualificação para atuar no PROEJA é fundamental, tendo em vista as especificidades do Programa. De acordo com a pesquisa, dos 09 docentes atuantes no Programa no IFRS/Sertão, apenas 01 informou ter participado de curso preparatório antes de iniciar suas atividades no PROEJA. Verificamos que nem a reitoria do IFRS, nem a direção do IFRS/Sertão, se preocuparam com a qualificação dos docentes, pois não foi oferecida a eles nenhuma oportunidade de preparação. Verificamos novamente que as políticas públicas de inclusão não estão sendo cumpridas à risca, ainda há escola sem preocupação com a qualidade do ensino, na verdade apenas cumprindo formalidades, que, neste caso, é a implantação de novas turmas para atender as exigências da SETEC/MEC (SILVA, 2012, p. 41).

O estudo realizado por Silva (2011), da mesma forma aponta para o fato de que não foi exclusividade dos novos servidores a falta de preparação para a função pública que desempenhariam. O campo da pesquisa nesse caso foi o Instituto Federal Baiano, composto pelos *campi* de Catú, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim. O autor afirma que “um dos pontos mais evidenciados pela pesquisa foi que a criação dos IFs se deu de forma acelerada e verticalizada, sem que houvesse participação efetiva das comunidades escolares e debates suficientes que pudessem prestar os devidos esclarecimentos aos interessados na reforma” (SILVA, 2011, p.74).

Para além disso, várias foram as demandas requeridas aos IFs pelo governo de maneira geral e pelo MEC em particular. Exemplo disso são os programas: Mulheres Mil, Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o PRONATEC. Sobre a implantação deste último, Frigotto (2018b) nos apresenta o depoimento de um servidor do Campus de Sertão/RS do IFRS:

Trata-se de programas interessantes e que atendem a outras demandas que ainda não estão integrados ao *campus*. Porém, o PRONATEC está causando algumas dificuldades no nosso trabalho. Trata-se de um sistema de atendimento pedagógico paralelo aos cursos que realizamos tradicionalmente. São custeados com recursos específicos além do orçamento vigente, mediante pagamento de assistência estudantil, bolsa para professores e pessoal de coordenação e apoio e isso causa divisão de atividades aos profissionais no *campus*. Ou se utilizam recursos humanos externos ao *campus* e sem qualificação muitas vezes, ou se

utilizam recursos humanos do *campus* e isso também causa problemas de carga horária, sobreposição de horários etc. (FRIGOTTO, 2018b, p.143).

Ao pesquisar a formação docente nos campi de Juiz de Fora, Barbacena e Rio Pomba, do IF Sudeste de Minas, Barbacovi (2011, p.132) observou ali uma sobrecarga de trabalho dos professores por estarem incumbidos de desempenhar atividades administrativas e de coordenação fora da sala de aula. Verificou também uma baixa frequência e pouca oferta de cursos de capacitação docente (BARBACOVI, 2011, p.170). São profissionais que tiveram de lidar com novas atribuições abruptamente e com pouca ou nenhuma compreensão do processo em que estavam inseridos. Como consequência disso, novamente parece que a nova institucionalidade se volta para a reprodução daquilo que pretendia combater: o viés bacharelesco e elitista presente na universidade brasileira. A respeito desse processo, Frigotto (2018b) expõe o seguinte:

O que observamos ao longo da pesquisa é de que as tendências são as mais diversas e se definem pelos grupos de gestão dentro das disputas político-institucionais, pelas diferenças entre as áreas das denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, e pelo ingresso de um grande número de jovens doutores e mestres sem experiência de ensino e que desejam e lutam para atuar em pesquisa e no nível superior (FRIGOTTO, 2018b, p.139).

Esse movimento provoca uma tendência de ampliação da oferta formativa justamente no sentido contrário àquela intencionada na legislação que constitui os IFs, ou seja, a priorização da graduação e pós-graduação em detrimento do ensino médio integrado e a educação de jovens e adultos. O relato de um servidor do IFRS, do *campus* de Sertão/RS, a Frigotto (2018b) demonstra essa situação:

Há algumas dificuldades no sentido de atender com qualidade a essa expansão rápida e desenfreada proposta pelo governo. O *Campus* Sertão estava com 500 alunos há cinco anos, com 90% dos alunos de cursos técnicos. Hoje estamos com quase 2.000 alunos, inúmeros cursos técnicos, 8 cursos superiores e turmas de pós-graduação. Quase 50% dos alunos já são de cursos superiores (FRIGOTTO, 2018b, p.141).

Nesse sentido ainda, Frigotto (2018b) conclui que “o ensino médio integrado, embora com sinais de crescimento, não constitui prioridade clara de um modo geral em todos os institutos, a não ser em alguns *campi*. Ainda mais problemática é a oferta do PROEJA” (FRIGOTTO, 2018b, p.147).

Frigotto *et al.* (2018) apontam dificuldades encontradas pelos IFs em manter seus quadros docentes, que seriam causadas pela incompreensão destes quanto à razão das atividades que desenvolvem na instituição:

Os IFs, com o seu caráter multidisciplinar, *multicampi* e articulado a várias modalidades de ensino, de modo geral, possuem dificuldades quanto à manutenção de seus corpos docentes. Em grande medida, essa questão é ocasionada por conta do desconhecimento da proposta pedagógica e dos objetivos institucionais desta nova configuração dada à política pública aplicada nos IFs (FRIGOTTO *et al.*, 2018, p.98).

Não nos parece preciso afirmar que as determinações desses problemas residam na vontade individual dos servidores, mas antes em um processo histórico permeado de relações, determinações e contradições. O cenário apresentado até aqui demonstra que os IFs possuem um quadro de servidores com relativo pouco tempo de casa e, muitas vezes, pouca experiência docente. Em números consideráveis, esses servidores são de outras localidades e objetivam retornar assim que uma transferência for possível. Também têm pouca ou nenhuma formação sobre a função social que desempenham: aos antigos não foi promovida a devida discussão e aos novos não foi dada a devida recepção. Por isso, em grande medida, reproduzem um viés bacharelesco em detrimento das políticas de ensino médio integrado e do PROEJA, objetivos centrais dos IFs. A isto soma-se a precariedade presente em muitas das escolas da rede e temos então uma situação onde

Um dos aspectos mais problemáticos a ser enfrentado pelos IFs diz respeito à expansão dos *campi* na interiorização, e de núcleos ou *campus* avançados não acompanhados de pessoal suficiente, laboratórios, instalações em geral, como consequência da diminuição das dotações devido à crise (FRIGOTTO, 2018b, p.147).

Ao que parece, a expansão feita de forma aligeirada, com pouca discussão – apesar dos muitos discursos – deixou lacunas que podem ter contribuído com a ocorrência de percalços no desenvolvimento dessas instituições, de grandes contrastes entre o idealizado e o realizado. Contudo falta ainda um último aspecto a ser analisado sobre isso. Pretendendo contribuir com uma melhor compreensão das relações e determinações presentes no movimento contraditório da estrutura e dinâmica dos IFs, abordaremos na sequência os aspectos relativos ao conflito entre a nova identidade institucional e as antigas identidades.

O novo e o velho em conflito

O aspecto mais evidente nas dificuldades, quando do estabelecimento de uma nova institucionalidade a partir de instituições já existentes é, sem dúvida, o inevitável conflito do novo com o velho. No caso dos IFs, algumas das instituições que lhes deram origem já tinham quase um século de história, com práticas administrativas e pedagógicas que, além de não dialogar com o novo modelo, em alguns casos eram diretamente conflitantes, de forma que a sobrevivência do novo estava condicionada à negação completa do velho. Para Frigotto (2018b), “esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade” (FRIGOTTO, 2018b, p.131).

Nesse sentido, Pacheco aponta para a impossibilidade de se “esperar resultados diferentes de uma nova matriz institucional se ela continuar sendo gerida da mesma forma” (PACHECO, 2015, p. 48). Reconhecendo que “esse parece ser o caso, com raras exceções, da gestão dos Institutos Federais” (PACHECO, 2015, p. 48), o autor divide metodologicamente essas gestões em dois grupos: o primeiro diz respeito aos IFs provenientes das antigas escolas agrotécnicas federais; o segundo, àqueles provenientes dos antigos CEFETs. Sobre o primeiro grupo, aponta a dificuldade por parte da sua gestão e da comunidade acadêmica em absorver a nova matriz institucional que, indubitavelmente, produziria significativas mudanças na forma de gerir os processos internos:

Na visão desses sujeitos, o novo ou não funciona ou não é possível de ser implementado e como tática de sobrevivência se aclamam os velhos métodos das escolas. Perpetuando assim, a tradição conservadora do ensino com a nova roupagem, mais elegante e imponente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, administrados, agora, por um “Reitor” (PACHECO, 2015, p. 49).

Já sobre o segundo grupo, a matriz dos IFs significou a interrupção parcial de um processo onde “a comunidade e a infraestrutura desses espaços apontavam para a potencialidade de se tornar Universidades” (PACHECO, 2015, p. 50). Parcial pois, como previsto na Lei 11.892/08, os IFs têm status de universidade e o organograma expresso em seus estatutos segue esse mesmo padrão. Ao citar o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Frigotto (2018b) aponta que “o status de universidade dos IFs foi uma solução negociada para impedir que grande parte dos CEFETs pressionassem politicamente naquela direção” (FRIGOTTO, 2018b, p.130), ou seja, na direção de tornarem-se universidades tecnológicas. Para Pacheco (2015) a consequência disso seria a perda de espaço por parte da inovação, da extensão tecnológica, da verticalidade e da autonomia das unidades para um modelo de simples reprodução do sistema universitário e, dessa forma, correr-se-ia o risco de perder “o contato com o mundo do trabalho ou mesmo a característica da pesquisa aplicada, ou ainda a produção de produtos inovadores para geração de patentes” (PACHECO, 2015, p. 50).

Sobre essa questão, Frigotto (2018b) também relata que “a lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs, na realidade engendra uma memória secular. Assim, os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década” (FRIGOTTO, 2018b, p.131). Esse choque entre a nova institucionalidade e as formas antigas é bem expresso no depoimento de um professor com quarenta anos de instituição: “eu convivo atualmente, num mesmo tempo e num mesmo espaço em três instituições: aqui temos ainda traços das escolas técnicas federais, mais ainda dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, agora, com a estrutura dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia.” (FRIGOTTO, 2018b, p.131). Ao ilustrar essa situação, o autor ainda descreve a assimetria entre a percepção de um docente recente e outro com vários anos de trabalho em uma instituição que assumiu variadas identidades no decorrer do tempo:

No Instituto Federal Espírito Santo (IFES), um antigo professor afirmava: 'Convivo com esta instituição há mais de quarenta anos e conheço a sua história em detalhes'. Sendo retrucado imediatamente por um jovem professor de um dos *campi*: 'Colega, eu tenho a experiência de três meses e quase nada sei sobre esta história (FRIGOTTO, 2018b, p.132).

As antigas escolas agrotécnicas tiveram desenvolvimentos particulares, mas comum à maioria delas é o fato de terem recebido variadas denominações e contraído diferentes vínculos jurídicos e administrativos no decorrer de sua existência. O texto institucional disponível na página eletrônica do *campus* do Instituto Federal Catarinense (IFC) em Concórdia/SC demonstra bem esse processo:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Concórdia (IFC – Concórdia) iniciou as atividades pedagógicas em março de 1965, como *Ginásio Agrícola*, tendo seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Formou a primeira turma em 1968. Elevou-se de Ginásio Agrícola para *Colégio Agrícola* em 12 de maio de 1972, através do Decreto nº 70.513. Posteriormente, pelo Decreto nº 83.935, de 4 de outubro de 1979, passou a denominar-se *Escola Agrotécnica Federal de Concórdia*. Foi transformada em *Autarquia Federal* pela Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação, nos termos do artigo 2º do anexo I, Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, adquirindo autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira. Por fim, através da Lei 11.892/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia passou a integrar o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense*, denominando-se *Campus Concórdia*. (*grifos nossos*)³

No caso dos CEFETs, esse processo de mutação é ainda mais longo. Grande parte deles têm sua origem nas primeiras décadas do século XX, quando o governo de Nilo Peçanha instituiu as *Escolas de Aprendizes Artífices* em todas as unidades da federação. Durante o período do Estado Novo passaram a denominar-se *Liceus Industriais* e, nas décadas de 1980 e 1990 ganharam status de autarquias, recebendo o nome de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Cada uma dessas mudanças jurídico-administrativas representou uma resposta às necessidades sociais ou econômicas de cada época⁴.

Dessa forma, os aspectos tanto de caráter administrativo, quanto pedagógico, das antigas institucionalidades convivem e conviveram com os aspectos da nova institucionalidade durante todo o decurso da implantação dos IFs. Frigotto (2018b), ao salientar a postura elitista vinculada à ideia de universidade no Brasil, reproduzida também no interior das escolas técnicas, relata que:

A 'ifetização' atendeu ao viés bacharelesco e de *status* de setores da alta administração e do professorado. No trabalho de campo, observamos dois aspectos que confirmam este viés. Primeiro, a rapidez em transformar os espaços dos diretores dos CEFETs em gabinetes do reitor, em alguns casos improvisando tapetes vermelhos. Do mesmo modo, a pressa no aluguel ou na construção de prédios para espaços específicos revela esta tendência (FRIGOTTO, 2018b, p.133).

3 Disponível em: <http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>. Acesso em 16 de julho de 2019.

4 Para mais informações ver CICHACZEWSKI (2019).

Por conseguinte, apesar de Pacheco (2015) defender que “os Institutos Federais não são, não pretendem ser e não devem ser uma universidade” (PACHECO, 2015, p. 35), a pesquisa de Frigotto (2018b) sinaliza a intenção – consciente ou não – dos agentes dessa política pública em reproduzir justamente aquilo que seria a característica da universidade brasileira a ser combatida pela nova institucionalidade: seu distanciamento das demandas dos segmentos populares da sociedade e seu elitismo. Esses fatores produziram ainda dificuldades nos processos internos da instituição nascente, que precisava estabelecer as diretrizes para o seu funcionamento. Um exemplo disso é relatado por Frigotto (2018b) quando do debate coletivo sobre as concepções educativas a serem desenvolvidas, considerando-o como aspecto mais complexo e desafiante: “a complexidade advém da rápida expansão com junção de instituições que possuem culturas, tradições pedagógicas e temporalidades muito diversas” (FRIGOTTO, 2018b, p.139).

Conclusões

É inegável que ambicionar a criação de uma nova institucionalidade que dê conta de superar institucionalidades antigas partindo delas próprias é um projeto ousado e não poderia passar ao largo dos embates que essa ousadia engendra. Entretanto, o novo também se desenvolve dentro do velho, ou, toda forma traz em si mesma uma contradição – união de contrários – que amadurece ao ponto de o conflito interno não poder mais ser resolvido dentro dela e gerar uma nova forma, constituída pela negação e pela afirmação, tanto do velho, quanto do novo. Analisamos que esse processo ainda está em curso e, por hora, “os IFs, pela junção de instituições de culturas muito diversas, pela amplitude de níveis e modalidades de ensino e outros programas, pela pesquisa e extensão, pela nova regionalização e pelos novos quadros, encontram dificuldade para definir sua nova institucionalidade e, como tal, sua identidade como uma rede é apenas formal” (FRIGOTTO, 2018b, p.147).

Aparentemente, os três aspectos descritos anteriormente sobre a constituição dos IFs como política pública, poderiam nos levar à conclusão de que houve uma priorização da constituição apenas legal dos IFs, em detrimento de sua implementação real, que causou um problema de ordem estritamente formativa, isto é, um problema que poderia se resolver com a simples formação dos agentes responsáveis pela execução da política pública. Porém, não acreditamos na existência dessa dicotomia restrita entre aquilo que se pensa e aquilo que se executa. É inegável que tudo isso aconteceu. Porém, tanto aquilo que se pensa, quanto aquilo que se executa estão determinados por contradições e convergências históricas, de modo que atribuir a uma pretensa “vontade política” as assimetrias produzidas nessa relação seria acreditar que a aparência e a essência de um objeto são fatores

coincidentes. Para Vázquez (2011) “a essência não se manifesta de maneira direta e imediata em sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de forma transparente – não faz se não ocultá-la” (VÁZQUEZ, 2011, p.32). Dessa forma, o executado nunca é a totalidade daquilo que foi pensado, ao passo que o pensado nunca é um produto de si próprio, mas determinado pelas condições materiais do sujeito que pensa. As duas situações são permeadas por contradições que, se forem subtraídas da análise, limitam a compreensão do objeto ou recaem em um idealismo bizarro (desagregado, caótico).

A totalidade dessa questão se expressa justamente na relação estabelecida entre o que se pensa e o que se executa, a partir das determinações e contradições aí presentes. Entendendo a práxis como a atividade humana consciente e objetiva – ou seja, teórica e prática, pensada e executada – compreendemos o processo histórico como o resultado não intencional do conjunto de práxis intencionais de indivíduos ou grupos sociais na sociedade. Ou, nas palavras de Sánchez Vázquez:

Os atos dos indivíduos concretos como seres conscientes, isto é, suas práxis individuais, integram-se em uma práxis comum que desemboca em um produto ou resultado. Podemos relacionar cada uma dessas práxis com uma intenção original, mas não do mesmo modo a práxis coletiva na qual cada uma dessas atividades individuais se integra (SANCHES, 2011, p. 339).

Nesse sentido, não nos cabe aqui fazer juízos de valor sobre se esse processo de implantação do IFs foi bom ou ruim. Cabe antes apontar a forma como esse processo se deu nas suas várias dimensões e as consequências disso. Isto posto, observamos um cuidado meramente formal na apreciação dessa matéria quando do debate congressual acerca da pertinência da nova institucionalidade, denotando que a forma democracia, tão defendida anteriormente, parece não ser tão eficiente assim quando a questão é colocar em prática as concepções estratégicas relativas a um determinado aspecto da vida social. Outra observação que julgamos pertinente, e relatada nesse trabalho por meio dos exemplos a respeito da implantação do PROEJA – e outros programas do governo federal –, foi a grande centralização das decisões nas esferas de governo, sem um debate mais próximo com os agentes públicos que executariam as políticas. Essa questão parece indicar uma contradição entre o projeto societário desenvolvido e as ações do governo no sentido de executar as várias dimensões desse projeto. A execução de uma mediação tática entre a necessidade de qualificar a força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a formação de indivíduos na sua integralidade humana – no sentido da superação da dualidade educacional da promoção de uma “formação cidadã” vinculada a um projeto de desenvolvimento autônomo – deve passar necessariamente pela formação dos agentes que irão executá-la, o que não ocorreu – ao menos não de

forma sistematizada – nem por parte dos diretores das escolas, nem dos reitores dos IFs e nem por parte do governo. Portanto, o desenvolvimento dos IFs ainda é uma questão em aberto. Desse conflito do novo com o velho emergirá uma síntese, condicionando a história dos IFs a um processo ainda em execução: uma história ainda por fazer-se. ✍

REFERÊNCIAS

BARBACOVİ, Lecir Jacinto. **O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente**: Um estudo sobre o IFET sudeste de minas gerais. 2011. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2011.

BARBOSA, Roscelino Quintão. **Uma análise sobre a implantação do PROEJA**: um estudo de caso no IFET sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba (2006-2008). 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2008. 23p. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/at_download/file>. Acesso em: 24 de jun. 2019.

CICHACZEWSKI, João Carlos. **Histórico da Educação Profissional**. Potemkin, Camboriú, v. 1, n. 1, p.21-31, out. 2019. Anual. Disponível em: <<https://www.potemkin.sinasefe-ifc.org/wp-content/uploads/2019/09/Potemkin-01-online.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

COSTA, Pedro L. de Araújo; MARINHO, Ricardo J. de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. Cap. 3. p. 64-81.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018a. p. 7-14.

_____. **Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018b. Cap. 6. p. 125-149.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil**: A produção discente da pós-graduação - de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. Cap. 4. p. 83-112.

LIMA, Juarez Nelson Alves de. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense**: Os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2010.

MACÊDO, Francisco Cristiano da Silva. **Uma proposta de grade curricular para o curso técnico em informática do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão campus Codó**. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal/RN: Editora IFRN, 2015.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola.** 2011. 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, Márcio Luis Bastos da. **Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET Baiano.** 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2011.

SILVA, Nelson Duarte da. **O PROEJA, segundo seus docentes.** 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Encontrando o estudante trabalhador: identificação do perfil do ingressante como ferramenta para a mitigação da evasão e retenção escolar

POR FERNANDO JOSÉ BRAZ E ALESSANDRO EZIQUIEL DA PAIXÃO

Doutor em Ciências da Computação pela Universidade Ca Foscari (Itália), professor do Instituto Federal Catarinense (Campus Araquari). E-mail: fernando.braz@ifc.edu.br.

Mestre em Sociologia pela Univ. Federal do Paraná e Doutorando em Educação na mesma instituição, professor do IFC (Campus Araquari). E-mail: alessandro.paixao@ifc.edu.br.

RESUMO

A criação dos Institutos Federais resultou no incremento da oferta de vagas para o ensino público e de qualidade para uma parcela da população que por décadas esteve à margem deste processo. Entretanto, tão importante quanto oferecer a possibilidade de ingresso na rede escolar é a preocupação com a manutenção do estudante no curso ao qual esteja matriculado e vinculado. Evasão e retenção escolar são fenômenos que atingem diversos níveis de ensino e impactam diretamente no sucesso de qualquer política de ensino. O presente trabalho relata um trabalho de identificação do perfil dos ingressantes nos cursos de graduação do *campus* Araquari, do Instituto Federal Catarinense. O objetivo é, a partir dos perfis identificados, oferecer este conhecimento para que a gestão baseada em princípios democráticos possa utilizá-lo na definição das suas políticas internas para o combate tanto da evasão quanto da retenção escolar.

Palavras-chave: evasão escolar; retenção escolar; perfil do ingresso; análise de dados.

A questão da evasão e da retenção no Campus Araquari

A educação brasileira tem uma dívida histórica com as camadas menos privilegiadas da população. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, expressa a preocupação com esta dimensão na estratégia 12.9: “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (PNE, 2014).

Outra estratégia importante em relação ao ensino superior presente no PNE é a 13.8:

elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos,

pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

O que o PNE nos coloca é que ampliação do acesso, permanência e êxito devem ser pensadas em conjunto. Somente desta forma a educação superior, ou outras etapas da educação pública, podem se democratizar.

Nesse sentido, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), principalmente na figura dos Institutos Federais (IFs), contribui para a ampliação do acesso não somente à educação básica, mas também à educação superior. Esta ampliação do acesso traz a possibilidade de ingresso em cursos superiores, públicos e gratuitos, para uma camada da população que historicamente esteve fora deste processo, resultando num movimento de inclusão social. Entretanto, a dificuldade de permanência dos estudantes aparece como um dado preocupante em alguns cursos.

A evasão e a retenção escolar são fenômenos que acompanham a expansão do acesso à escola e à universidade. Estes fenômenos trazem preocupação em diversos níveis de ensino e têm suscitado esforços no sentido de entender suas causas e processos. Nesse sentido, a gestão das instituições tem a necessidade de entender o fato e atuar no gerenciamento de recursos que permitam fazer frente a tais problemas.

O presente artigo tem por objetivo abordar a questão da eficiência acadêmica representada pelas medidas de evasão e retenção escolar nos cursos superiores do Instituto Federal Catarinense, *campus* Araquari. O *campus* Araquari do Instituto Federal Catarinense (IFC) tem sua origem mais recente no Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira, que passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a Lei nº 11.892/2008. Atualmente, além dos cursos técnicos e de qualificação profissional, oferece seis cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA), Licenciatura em Química (LIQUI), Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI), Medicina Veterinária (VET), Tecnologia em Redes de Computadores (REDES) e Agronomia (AGRO).

A identificação dos perfis dos ingressantes é a proposta para que, a partir deles, as ações de gestão, em relação à evasão e à retenção, possam ser planejadas e executadas. Esta abordagem se constrói a partir da ótica de que uma gestão democrática deve estar alinhada às concepções e princípios expressos na política pública. Ao se considerar a expansão da Rede Federal e o projeto expresso na criação dos Institutos Federais de uma educação voltada à classe trabalhadora, as estratégias da gestão precisam, então, estar alinhadas à emancipação da classe

trabalhadora, à consolidação da escola pública de qualidade e gratuita e à democratização do acesso ao saber historicamente construído.

A Tabela 1 apresenta os índices relativos à conclusão, evasão, retenção e eficiência acadêmica dos cursos de graduação do *campus* Araquari. Dos atuais 6 cursos, 4 deles já possuem um ciclo completo. Os valores foram obtidos da Plataforma Nilo Peçanha¹ e são apresentados por finalização de ciclo (2017 e 2018).

Tabela 1 - Conclusão, evasão, retenção e eficiência nos cursos superiores - IFC Araquari 2017-2018 (em porcentagem)								
CURSO	2017				2018			
	Conclusão	Evasão	Retenção	Eficiência	Conclusão	Evasão	Retenção	Eficiência
LICA	20,69	75,86	3,45	21,40	4,76	90,48	4,76	5,00
LIQUI	7,14	67,86	25,00	9,50	12,5	53,13	34,38	19,00
BSI	11,11	58,33	30,56	16,00	6,67	73,33	20,00	8,30
VET	31,37	41,18	27,45	43,20	42,22	42,22	15,56	50,00

Fonte: elaboração própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha

Um ciclo de matrícula compreende o período entre o início e o término de um curso, considerando a sua carga horária e um conjunto de estudantes que iniciaram e, portanto, pertencem àquele ciclo. A plataforma considera “Evadido” o estudante que perdeu o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso. Já o estudante “Retido” é aquele que esteve matriculado por período superior ao previsto para a conclusão do curso. Finalmente, na categoria “Conclusão”, estão aqueles estudantes que concluíram todos os componentes curriculares do curso dentro do período previsto. A medida “Eficiência Acadêmica” é definida pela plataforma como um índice que pretende apresentar o percentual de estudantes, ingressantes em um determinado ciclo, que provavelmente o concluirão com sucesso. Para o cálculo desta medida considera-se além da quantidade de concluintes, também a projeção dos concluintes sobre o percentual dos estudantes retidos. Neste raciocínio considera-se razoável supor que o percentual de concluintes pode ser projetado também sobre a quantidade de estudantes que configuram como retidos.

A partir deste cenário dos cursos superiores do *campus* Araquari, serão analisados os dados cadastrais e demográficos dos ingressantes de cada um dos cursos de graduação, buscando identificar perfis específicos de grupos de estudantes relacionados com seus cursos. Os dados são obtidos a partir da base de dados que fornece suporte para o sistema de gestão escolar utilizado pelo IFC. Além desta fonte de dados, informações produzidas

1 A Plataforma Nilo Peçanha reúne dados e estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Foi criada em 2018 e recebe o nome do presidente que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. Estas escolas deram origem à Rede Federal de Educação Profissional. A Plataforma pode ser livremente acessada através do endereço <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>.

pela equipe do registro escolar do *campus*, através de planilhas eletrônicas, também são utilizados para compor o volume de informações. Uma vez que tais perfis sejam identificados no início de cada período letivo, os diversos níveis de gestão local terão informações para, baseados nos perfis, estudar e propor ações com o objetivo de mitigar os problemas da evasão, retenção e baixa efetividade.

Evasão e retenção como desafios à gestão democrática

Os *campi* dos diversos Institutos Federais, alinhados aos objetivos da política pública, buscaram a oferta de cursos que atendessem às demandas e potencialidades das regiões onde estão inseridos. Entretanto, apesar deste esforço, ainda existe a necessidade urgente de se pensar e propor ações que auxiliem no processo de ingresso, permanência e êxito dos estudantes. Infelizmente, a confirmação da persistência do fenômeno da evasão em alguns cursos é fator que atua no sentido de dificultar que tal modelo de inclusão social se consolide.

No *campus* Araquari alguns cursos de graduação são atingidos pelo problema da evasão e retenção dos estudantes. Estes indicadores resultam em baixos valores de Eficiência Acadêmica. A busca pela solução para o problema deve contemplar o conhecimento das realidades dos estudantes que, por alguma dificuldade, acabam interrompendo precocemente o seu vínculo com a instituição de ensino, ou então prolongando o tempo para a conclusão do seu curso. Para que se busque o atendimento das necessidades dos estudantes é fundamental que se entenda o perfil dos grupos de estudantes. Cada curso possui características específicas, cada curso possui demandas particulares e necessidades singulares. Por óbvio, cada grupo de estudantes que participam destes cursos possuem também comportamentos específicos. O entendimento deste fenômeno, portanto, passa obrigatoriamente pela identificação dos diversos perfis dos estudantes. Não é possível estabelecer uma política educacional ou ação inclusiva sem considerar tais aspectos.

No momento do ingresso dos estudantes na instituição (matrícula) uma série de dados cadastrais e demográficos são coletados e registrados. Com tais dados é possível identificar perfis distintos dos estudantes que podem se tornar ferramentas para o enfrentamento do problema da eficiência acadêmica. A gestão democrática, afirma Gabrowski (2014), é resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa, alinhada aos princípios expressos na política pública. É assim que o conhecimento das características destes grupos de estudantes pode servir como ferramenta de gestão do ensino no sentido de servir como suporte para o desenvolvimento de políticas e/ou protocolos administrativos no sentido de mitigar a possibilidade de abandono de cursos ou mesmo reduzir o período de retenção dos estudantes.

Entretanto, o dia a dia das atividades da gestão, por vezes, dificulta o estudo e análise dos dados relacionados com tais fenômenos. Por conta disso, por vezes, decisões são tomadas com base no entendimento pessoal de cada gestor sobre os temas. Entretanto, tais visões, por serem pessoais, estão vinculadas com a experiência de cada gestor e, não necessariamente, no entendimento real do problema, ou ao menos no entendimento das diversidades de cada grupo estudantil.

Exemplo de tal situação é o entendimento na comunidade interna do *campus* de que os cursos de graduação atendem a uma população que se restringe, basicamente, à região sul da cidade de Joinville. Este “dado” não é amparado em fatos, e sim na experiência e percepções individuais, e acabam compondo um sentimento da comunidade como um todo. Isto pode implicar em deficiências em processos institucionais que envolvem desde a definição de área geográfica para divulgação de cursos, quanto até mesmo a busca por parcerias governamentais para a oferta de transporte subsidiado, por exemplo.

No conjunto de dados disponíveis para a atividade de identificação de perfis, encontram-se informações do tipo endereço completo, renda familiar, data de conclusão do ensino médio, data de ingresso no curso, declaração de raça, tipo de escola cursada no ensino médio (privada ou pública), entre outras. A informação do endereço, com a tecnologia atual, pode ser georreferenciada e, a partir daí, se obtém o cálculo da distância (em quilômetros) da residência do estudante até o *campus*. Esta informação pode ser ‘discretizada’ em faixa de valores e, a partir delas, identificar grupos de estudantes dentro de raios de distância até o *campus*². Também o georreferenciamento permite ‘plotar’ os dados em plataformas de sistema de informações geográficas e confirmar ou refutar ‘pré-conceitos’, como aquele do atendimento de faixas geográficas específicas.

O intervalo em anos entre a data de conclusão do ensino médio e ingresso no curso de graduação pode ser facilmente obtido e ser de fundamental importância para entender a necessidade de ofertar revisão de conteúdos nas séries iniciais de cursos. Da mesma forma, a renda familiar pode ser fonte para a identificação de estudantes em vias de vulnerabilidade social. Todas estas informações são de fundamental importância para a definição dos distintos perfis e da apresentação das características do público atendido em cada curso. Uma vez identificados tais públicos, é possível o estabelecimento de ações de gestão apoiadas no atendimento e fortalecimento da comunidade atendida.

2 O processo de discretização envolve transformar um intervalo de dados contínuos como, neste caso, a distância do campus, em um intervalo com elementos distintos e não contínuos - intervalos determinados de distância do campus. Exemplo: uma distância de 1,5km poderia ser discretizada ao passar a ser considerada um elemento no intervalo de 0 a 3 km.

A Figura 1 apresenta os dados de localização do endereço dos estudantes de graduação do *campus* Araquari. Os dados foram manuseados, transformados e processados e, com auxílio de uma ferramenta de Sistema de Informação Geográfico (SIG), apresentados sobre camadas de dados de imagens de satélite. Os círculos concêntricos apresentam a distância em quilômetros a partir do centro representado pela localização do *campus* Araquari.

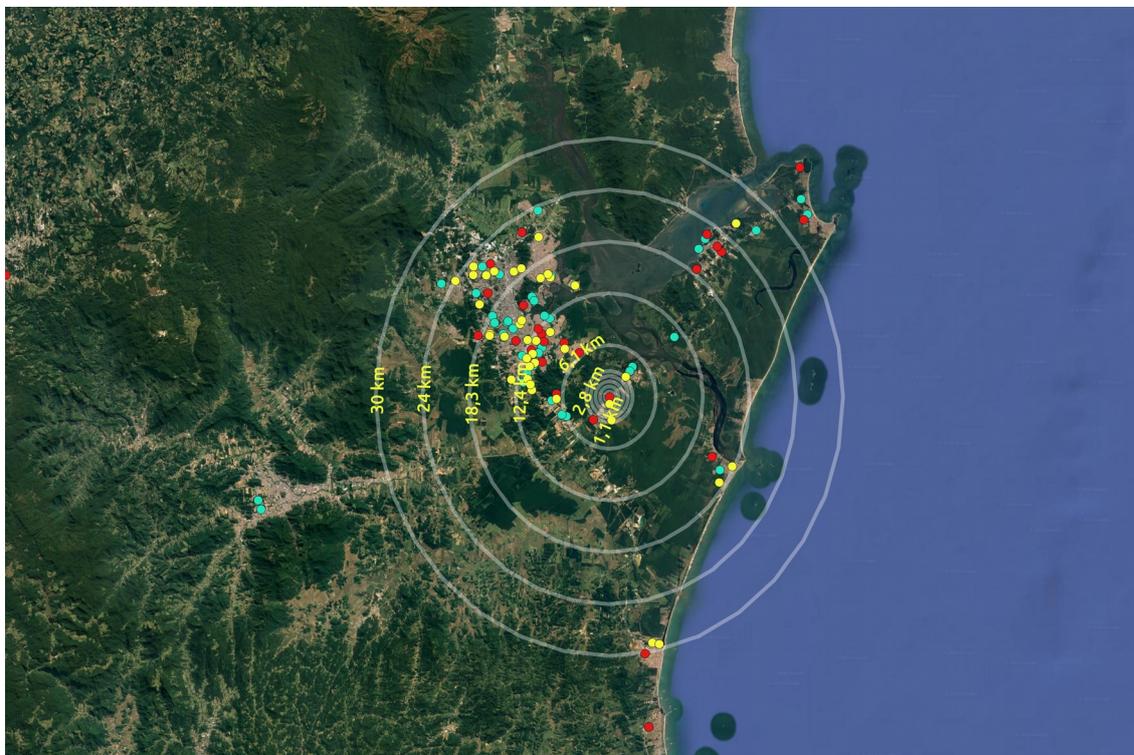


Figura 1: Distância (em km) a partir do Campus (elaboração dos autores)

Importante notar que até mesmo ações de alteração de projetos pedagógicos de cursos podem ser adotadas como resultado deste processo de definição e análise de perfis. Ao identificar perfis de estudantes que apresentam um grande intervalo entre a conclusão do ensino médio e a entrada na graduação, os cursos podem incluir disciplinas ou ações que tenham o caráter de retomada de conteúdos. Ou mesmo excluir de alguns cursos estes procedimentos caso não se identifique esta característica no perfil do estudante. Outro exemplo de possibilidade de ação é a identificação de cursos com prevalência de grupos de estudantes em risco de vulnerabilidade social, que pode servir como justificativa para a alocação de recursos orçamentários para o atendimento prioritário das demandas daqueles grupos mais vulneráveis.

Referencial teórico

Anualmente, dirigentes de todos os institutos federais, dos centros federais, da UTFPR, das escolas técnicas vinculadas às universidades federais e do Colégio Pedro II reúnem-se para debater, discutir e apresentar temas e avaliar iniciativas que estejam vinculadas com as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Durante o REDITEC (Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica) de 2013, Rosemary Dore abordou o fenômeno da evasão escolar como o ato final de um processo que evolui ao longo da trajetória do estudante. Portanto, ainda segundo a autora, a escolha entre permanência ou evasão tem forte relacionamento com características individuais, fatores sociais e familiares e também por características dos sistemas escolares.

Alguns autores, como Rumberger (1995) consideram que a evasão escolar nos níveis médio e de graduação podem estar relacionados com fraco desempenho nas etapas do ensino infantil e fundamental. Desta forma, estudantes com trajetórias precárias (com retenções e evasão em etapas anteriores) teriam mais chances de repetir tal desempenho em etapas posteriores.

Entretanto, outros fatores são apresentados pela literatura como relacionados com o fenômeno. Nery et al (2009) incluem características socioeconômicas das famílias dos estudantes como fatores que poderiam contribuir para a ocorrência da evasão. Neste ponto é possível encontrar uma relação entre a condição de vulnerabilidade social do estudante e a sua exposição para a condição de evasão.

Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) demonstram como os efeitos das características socioeconômicas e culturais da família exercem grande influência na trajetória acadêmica dos filhos. Analisando o sistema educacional brasileiro nos últimos 50 anos (1960 a 2010), os autores mostram como embora tenha existido a ampliação do acesso, muitas barreiras continuam levantadas nos níveis subsequentes.

As barreiras à entrada no sistema educacional e, principalmente, à conclusão do ensino básico, tão proeminentes nos anos 1960, 1970 e 1980, são gradualmente substituídas por obstáculos que se interpõem à progressão educacional rumo à conclusão do ensino médio e à entrada na universidade, notadamente a partir da década de 1990 (p.107)

As questões de infraestrutura da instituição educacional também podem estar relacionadas com o problema de evasão. Em Dore *et al* (2014), os autores caracterizam a evasão como um fenômeno complexo com várias matizes e com diversas causas, ligado a fatores pessoais, sociais e institucionais. Também com base nesta visão fica

clara a necessidade de atuar na gestão escolar direcionando recursos e esforços para o atendimento da infraestrutura necessária prioritariamente para os cursos que possuem as maiores ocorrências de evasão.

As instituições escolares, e em específico a objeto deste estudo, possuem um grande volume de dados sobre os estudantes. A mineração de dados tem por objetivo revelar o conhecimento residente em grandes volumes de dados. Este conhecimento pode ser minerado através da utilização de diversas tarefas e métodos. A identificação de perfis dentro de grandes volumes de dados é uma das tarefas da mineração de dados. Conjuntos de dados com alto nível de similaridade intragrupos e baixo nível de similaridade intergrupos, caracterizam perfis de dados. Baseado neste conceito, é possível utilizar a mineração de dados para a identificação de grupos de dados com alto nível de similaridade, o que poderia caracterizar e revelar diversos perfis de estudantes. O entendimento de cada um destes perfis pode apresentar uma ferramenta para atuar no ambiente da gestão escolar.

Em Bezerra *et al* (2016) os autores utilizaram técnicas de mineração de dados visando identificar o perfil do aluno que evade e, além disso, apresentar também a probabilidade de ocorrência de evasão dentro de um perfil identificado. Naquele trabalho alguns fatores como idade, turno das aulas e região geográfica se mostraram determinantes para a ocorrência da evasão. Também em Rigo *et al* (2012) acontece a discussão a respeito da utilização das técnicas de mineração de dados como ferramenta para a identificação dos perfis dos estudantes classificados como evadidos.

No presente trabalho a proposta é identificar os perfis dos estudantes que ingressam nos cursos de graduação do *campus* Araquari. A continuação do trabalho poderá evoluir para a identificação dos motivos ou condicionantes que possuem maior impacto tanto na evasão quanto na retenção dos estudantes.

Portanto, a abordagem inicial deste artigo é a identificação dos distintos perfis dos estudantes ingressantes. É entendimento que esta tarefa já terá um razoável impacto na condução de algumas atividades de gestão escolar visando a gerência da eficiência acadêmica, considerando as medidas de evasão e retenção escolar.

Encontrando o estudante trabalhador

O presente trabalho teve início com o levantamento dos dados que pudessem servir como base para a identificação dos perfis. Nesta etapa aconteceu o estudo das funcionalidades de exportação de dados disponibilizadas pela versão atual do Sistema de Gestão utilizado pelo IFC. No mesmo momento, também

aconteceu uma consulta à equipe de registro acadêmico do *campus*, visando identificar as fontes de dados que pudessem ser produzidas a partir das atividades daquele setor.

Uma vez identificadas as fontes de dados, teve início o processo de importação de tais dados, considerando a preparação daqueles volumes, bem como a definição de rotinas que permitissem repetir o processo. No processo de preparação dos dados está também incluída a questão da ‘discretização’ de valores de determinadas características de dados. Isto foi de fundamental importância para que os perfis fossem identificados.

Todos estes dados foram armazenados em um banco de dados geográfico com o objetivo de permitir o registro do componente geográfico (georreferenciamento) de cada item de dados. Durante este processo de armazenamento também aconteceu a atividade de tradução do endereço dos estudantes para a sua representação geográfica.

Em paralelo a este procedimento, houve a definição de SIG (Sistema de Informação Geográfico) adequado para que aconteça as visualizações das informações geográficas dos dados.

Uma vez que todos estes procedimentos foram executados, chegou o momento de identificar os perfis dos ingressantes nos cursos de graduação. Os volumes de dados foram trabalhados com o objetivo de apresentar resumos de dados contendo totalizadores calculados a partir de dimensões de consultas. Em um primeiro momento do projeto o totalizador definido foi a quantidade de estudantes. A Tabela 2 apresenta o detalhamento das dimensões disponíveis para que a consulta ao totalizador aconteça. O totalizador resume a quantidade de estudantes que atende a combinação das dimensões.

Tabela 2 - Dimensões de análise	
Dimensão	Descrição
Curso	Curso do Ingressante
Bairro	Bairro do endereço de moradia
Ano Conclusão Médio	Ano em que o ingressante concluiu o ensino médio
Atraso Ingresso	Diferença (em anos) entre a data de conclusão do ensino médio e ingresso na graduação.
Sexo	Sexo do ingressante
Idade Ingresso	Idade do estudante no momento do ingresso
Cidade	Cidade de moradia
Tipo Ensino Médio	Tipo de ensino médio (público/privado)
Cor/Raça	Etnia do ingressante
Distância	Distância (km) entre o campus e o endereço do ingressante
Estado Civil	Estado civil do ingressante
Renda	Faixa de renda <i>per capita</i> familiar
Ano do Ingresso	Ano do ingresso do estudante na graduação

FONTE: Elaboração dos autores

As dimensões apresentadas permitem buscar os totalizadores considerando diversas combinações de entrada de dados. Esta capacidade permite revelar conhecimentos e confirmar e/ou refutar conceitos previamente estabelecidos. Estes conhecimentos podem e devem ser utilizados pelos diversos níveis de gestão do *campus* com o objetivo de mitigar a possibilidade de ocorrência de alguns fenômenos, como, por exemplo, a evasão nos diversos níveis educacionais.

A Tabela 3 apresenta os quantitativos de ingressantes nos cursos de graduação do *campus* Araquari durante os anos de 2016, 2017 e 2018. A coluna “Curso” registra a informação do nome dos cursos de graduação: AGRON (Agronomia), BSI (Sistemas de Informação), VET (Medicina Veterinária), LICA (Licenciatura em Ciências Agrárias), LIQUI (Licenciatura em Química) e REDES (Redes de Computadores). A nomenclatura repete-se ao longo das demais tabelas do texto.

Tabela 3 - Composição do ingresso anual por curso de graduação

CURSO	2016		2017		2018		TOTALS	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
AGRON	0	0,00	0	0,00	42	16,28	42	6,03
BSI	43	20,09	44	19,65	45	17,44	132	18,97
VET	47	21,96	43	19,20	48	18,60	138	19,83
LICA	43	20,09	48	21,43	34	13,18	125	17,96
LIQUI	40	18,69	41	18,30	44	17,05	125	17,96
REDES	41	19,16	48	21,43	45	17,44	134	19,25
Totais	214	100	224	100	258	100	696	100

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados do Sistema SIGAA - Registro Acadêmico

Os dados da Tabela 3 apresentam a informação de que os ingressantes nos cursos de graduação do *campus* estão praticamente divididos em percentuais similares com relação ao período do curso, aproximadamente 50% dos estudantes ingressaram em cursos no período diurno (AGRON, BSI e VET), e 50% em curso do período noturno (LICA, LIQUI e REDES). Este conhecimento já deveria ser suficiente para que a gestão do *campus* considere a oferta da mesma capacidade de infraestrutura para o suporte dos cursos nos dois períodos citados.

Continuando na análise dos dados, a Tabela 4 apresenta as quantidades de ingressantes considerando a dimensão “Atraso no Ingresso”. Esta dimensão mostra o intervalo em anos entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no curso de graduação. Foram considerados 4 intervalos de tempo:

- “<= 2” (dois anos ou menos),
- “> 2 E <= 4” (entre dois e quatro anos),
- “> 4 E <= 6” (entre quatro e seis anos),
- “> 6” (mais de 6 anos).

Os dados revelam que, enquanto praticamente 65% dos ingressantes nos cursos diurnos experimentaram um intervalo menor que dois anos entre a conclusão do ensino médio e seu conseqüente ingresso na graduação, aproximadamente 50% dos estudantes dos cursos no período noturno ficaram mais de quatro anos fora da sala de aula, e praticamente 35% estiveram distantes das salas de aula por um intervalo maior que seis anos.

Tabela 4 - Total e porcentagem de estudantes com relação ao atraso no ingresso

CURSO	Menor que 2		Entre 2 e 4		Entre 4 e 6		Maior que 6		TOTALS
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	
AGRON	29	69,05	5	11,90	3	7,14	5	11,90	42
BSI	92	69,70	12	9,09	13	9,85	15	11,36	132
VET	81	58,70	22	15,94	12	8,70	23	16,67	138
LICA	52	41,60	21	16,80	11	8,80	41	32,80	125
LIQUI	48	38,40	12	9,60	19	15,20	46	36,80	125
REDES	57	42,54	20	14,93	12	8,96	45	33,58	134

FONTE: Elaboração própria a partir de SIGAA - Registro Acadêmico

Esta medida revela a diferença de perfil do ingressante nos cursos de graduação. Enquanto que o período diurno concentra os estudantes com contato recente com a sala de aula e seus conceitos, o período noturno abriga um estudante que, provavelmente, por conta do tempo longe dos estudos, terá uma maior dificuldade no acompanhamento de conteúdos, necessitando por vezes um acompanhamento pedagógico definido e coerente para aquele perfil de estudante. É possível pensar em ações do tipo nivelamento e revisão de conteúdos, reforço de oferta de monitorias e tantas outras ações com o objetivo de receber o estudante do perfil do curso noturno. As ações revestem-se de uma complexidade acessória, visto a dificuldade de disponibilidade de tempo deste perfil de estudante. Mesmo uma atividade como a monitoria, que seria uma ação imediata a se pensar, esbarra na dificuldade da disponibilidade do estudante.

A Tabela 5 apresenta a complementação das informações da tabela anterior, mostrando as faixas etárias dos estudantes ingressantes nos cursos. Aqui também é possível identificar que os cursos do período noturno concentram praticamente 35% dos estudantes com mais de 26 anos de idade no momento do ingresso do curso. É razoável supor que estas informações descrevem o perfil característico do estudante-trabalhador. Para fins de comparação, os cursos do período diurno concentram aproximadamente 75% dos seus estudantes com faixa etária menor ou igual a 22 anos.

Tabela 5 - Total e porcentagem dos estudantes com relação à faixa etária

CURSO	Até 18		Entre 18 e 22		Entre 22 e 26		Maior que 26		TOTALS
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	
AGRON	9	21,43	25	59,52	5	11,90	3	7,14	42
BSI	48	36,36	54	40,91	17	12,88	13	9,85	132
VET	39	28,26	69	50,00	17	12,32	13	9,42	138
LICA	24	19,20	43	34,40	18	14,40	40	32,00	125
LIQUI	17	13,60	41	32,80	21	16,80	46	36,80	125
REDES	20	14,93	48	35,82	27	20,15	39	29,10	134

FONTE: Elaboração própria a partir de SIGAA - Registro Acadêmico

Continuando na análise dos dados dos ingressantes nos cursos de graduação, a Tabela 6 apresenta os totais e as porcentagens referentes ao tipo de escola cursada durante o ensino médio: Pública ou Privada. Novamente aqui o perfil dos estudantes dos cursos noturnos é diverso dos cursos diurnos. Enquanto 60% dos ingressantes nos cursos diurnos tiveram origem na escola pública, para os cursos noturnos este valor situa-se na proximidade dos 80%.

Tabela 6 - Total e porcentagem em relação ao tipo de escola cursada no ensino médio

CURSO	Pública		Privada		TOTALS
	Quantidade	%	Quantidade	%	
AGRON	25	59,52	17	40,48	42
BSI	94	71,21	38	28,79	132
VET	73	52,90	65	47,10	138
LICA	102	81,60	23	18,40	125
LIQUI	97	78,23	27	21,77	124
REDES	111	82,84	23	17,16	134

FONTE: Elaboração própria a partir de SIGAA - Registro Acadêmico

A Tabela 7 apresenta os dados relacionados à renda *per capita* familiar, representada na forma de intervalos de quantidades de salários mínimos vigentes na época do ingresso do estudante. Praticamente 50% dos ingressantes nos cursos no período noturno possuem renda *per capita* familiar menor ou igual a 1,0 salário mínimo. Nos cursos do período diurno este valor é de 30%. Na última faixa de rendimento (acima de 3 salários) os cursos no período diurno concentram em torno de 17% dos estudantes, enquanto nos cursos noturnos este valor reduz para 9%.

Tabela 7 - Porcentagem com relação à renda per capita

CURSO	0 a 0,5	0,5 a 1,0	1,0 a 1,5	1,5 a 2,0	2,0 a 2,5	2,5 a 3,0	3,0 ou mais
AGRON	14,29%	11,90%	23,81%	16,67%	2,38%	9,52%	21,43%
BSI	21,43%	17,83%	30,23%	17,83%	8,53%	6,98%	11,63%
VET	9,52%	16,91%	24,26%	13,97%	11,03%	11,03%	19,85%
LICA	30,95%	25,41%	18,03%	22,13%	7,38%	5,74%	10,66%
LIQUI	21,43%	23,39%	20,16%	21,77%	9,68%	10,48%	7,26%
REDES	33,33%	18,32%	27,48%	11,45%	11,45%	9,16%	11,45%

FONTE: Elaboração própria a partir de SIGAA - Registro Acadêmico

Finalmente, na Tabela 8, encontra-se a informação a respeito da distância da residência de cada estudante tomado como origem do raio o *campus* Araquari. A tabela apresenta seis faixas de distâncias: “< = 6” (menor que 6 km), “> 6 E < = 12” (entre 6 e 12 km), “> 12 E < = 18” (entre 12 e 18 km), “> 18 E < = 24” (entre 18 e 24 km), “> 24 E < = 30” (entre 24 e 30 km) e “> 30” (mais de 30 km).

Os dados desta tabela acentuam a diferença no perfil dos estudantes. Enquanto aproximadamente 35% dos estudantes dos cursos no período diurno residem a mais de 30 km do *campus*, somente 14% dos estudantes dos cursos no período noturno residem nesta faixa de distância. Considerando as proximidades do *campus* (distância menor que 6 km), aproximadamente 12% dos estudantes dos cursos noturnos estão dentro desta faixa de valor e, aproximadamente, 7% dos ingressantes nos cursos diurnos residem no interior deste círculo de distância.

Tabela 8 - Distância da residência em relação ao *campus* (em Km)

CURSO	Menor que 6	Entre 6 e 12	Entre 12 e 18	Entre 18 e 24	Entre 24 e 30	Mais de 30
AGRON	2,38	14,29	30,95	2,38	4,76	45,24
BSI	9,09	26,52	29,55	18,18	6,06	10,61
VET	11,59	3,62	22,46	7,25	3,62	51,45
LICA	10,40	22,40	20,00	16,00	11,20	19,20
LIQUI	12,00	19,20	30,40	20,00	8,00	8,00
REDES	11,94	19,40	33,58	16,42	2,24	16,42

FONTE: Elaboração própria a partir de SIGAA - Registro Acadêmico.

Em resumo, os dados tabulados permitem inferir um perfil do estudante dos cursos noturnos:

- trabalhador;
- fora da sala de aula por mais de 5 anos;
- egresso de escola pública;
- baixa renda;
- residente nas proximidades do *campus*.

Considerando que o foco do trabalho é identificar o perfil do estudante e, a partir dele, levantar elementos que possibilitem delinear ações para mitigar o problema da evasão escolar, e considerando que tal problema é

mais evidente nos cursos do período noturno, qualquer ação para atuar no enfrentamento da situação deve levar em conta o perfil revelado.

Os dados permitem que a gestão do *campus*, nos seus diversos níveis, façam as inferências necessárias e produzam, a partir delas, conhecimento suficiente para propor e definir políticas educacionais para os estudantes.

Ações no sentido de recuperar conteúdo do ensino médio em formato e horário adequado para a realidade do estudante-trabalhador, direcionar recursos para bolsas e monitorias daqueles estudantes e desenvolver ações junto à comunidade local visando atuar na equação do problema do transporte escolar.

Estas são algumas das ações mais imediatas e que surgem ao fim deste estudo. Entretanto, é evidente que a pesquisa deve ser aprofundada agora no sentido de buscar a identificação do estudante que evade do curso. Para tanto é necessário que se desenvolvam e aprimorem políticas de acompanhamento de egressos e de monitoramento dos trancamentos e desistências de curso. ↗

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murilo M. Alves. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p.79-108.

BEZERRA, Camila et al. **Evasão escolar: Aplicando mineração de dados para identificar variáveis relevantes**. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

DORE, Rosemary et al. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: ___ et al. (orgs). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

GABROWSKY, Gabriel. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica** (recurso eletrônico). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 6).

NERI, Marcelo. C. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

RIGO, Sandro et al. **Minerando dados educacionais com foco na evasão escolar: oportunidades, desafios e necessidades**. Workshop de desafios da computação aplicada a educação, 2012.

RUMBERGER, R. W. **Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools**. American Educational Research Journal, v. 32, n. 3, p. 583-625, 1995. Disponível em: <<http://doi.org/10.3102/00028312032003583>>. Acesso em julho de 2019.

Do fenômeno da militarização das escolas e seus impactos para a educação brasileira

POR RENAN EDUARDO DA SILVA E MARLENE TIRLEI KOLDEHOFF LAUERMANN

Especialista em Direito Civil pela Universidade Anhanguera-Unider e servidor do Instituto Federal Catarinense (Campus Concórdia). E-mail: renan.silva@ifc.edu.br

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Empresarial de Chapecó e servidora do Instituto Federal Catarinense (Campus Concórdia). E-mail: marlene.koldehoff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda o fenômeno da militarização das escolas através do programa das Escolas Cívico-Militares desenvolvido pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Defesa, analisando o processo de implementação e a verificação sobre a veracidade dos argumentos para adesão de um modelo de ensino militarizado. Desta forma, com este entendimento se analisará os possíveis impactos da militarização para a educação básica brasileira. Para isso, o trabalho de pesquisa utiliza do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfico-investigativa que integra uma ampla investigação na legislação governamental sobre o programa governamental em estudo. Deste modo, a pesquisa contempla 3 etapas: inicialmente são feitas breves considerações sobre a materialização do direito de educação básica no Brasil, em seguida aborda-se a implementação e análise das justificativas da adoção do modelo militarizado e com a compreensão destes aspectos, o tópico final versa sobre os impactos do fenômeno da militarização junto à educação básica brasileira.

Palavras-chave: educação básica; escolas; militarização da educação, escolas cívico-militares.

Introdução

A militarização das escolas da rede de educação básica no Brasil não é recente. No entanto, diante da eleição em 2018 de um candidato a presidente com estreitas ligações militares, observou-se junto ao Ministério da Educação uma preocupação especial com o desenvolvimento de um programa educacional que prevê a participação das Forças Armadas, polícias e corpos de bombeiros militares na gestão do ensino básico brasileiro.

Deste modo, em 2019 o programa Cívico-Militares começou a ser estruturado visando implementar 54 escolas por ano, em um total de 216 escolas estaduais e municipais de modelo cívico-militar até o ano de 2023, em pelo menos 23 estados da federação.

Logo, não resta dúvida que se está diante de um fenômeno de militarização do ensino básico, o que tem gerado várias discussões sobre a veracidade das justificativas para adesão deste novo modelo educacional e os possíveis impactos para a educação básica.

Assim, o presente estudo visa entender esta nova política educacional analisando profundamente questões como a verdadeira qualidade do ensino militarizado, como a adoção de valores militares como disciplina e ordem se reflete em resultados melhores para o processo de ensino-aprendizagem ou acarreta cerceamento da liberdade de aprender, se há perda da autonomia pedagógica-educacional por parte dos profissionais da educação, se o ensino militarizado proporciona igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme previsto na alínea I do artigo 206 da Constituição Federal, e ainda se trata-se de ensino público de natureza gratuita, como reza a alínea IV do artigo 206 da Carta Constitucional.

Da materialização do direito de educação básica no Brasil

Consagrada como um direito humano pelo artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹, a educação brasileira possui tratamento especial no texto constitucional (artigo 6 e artigos de 206 a 214).

Além disso, como um dos direitos fundamentais sociais previstos no artigo 6 da Constituição Federal de 1988, o direito à educação é qualificado como um direito de todos, dever do Estado e da família, que deve ser promovido e incentivado em colaboração com a sociedade (art. 205 da CF/1988).

Da leitura da norma constitucional do artigo 205, percebe-se que visando assegurar efetividade a este direito, em especial no ensino público, é necessário à formulação de políticas públicas aptas a transformar a realidade vigente.

Quanto à educação pública brasileira, várias políticas públicas educacionais estão sendo desenvolvidas para o acesso, desenvolvimento e êxito escolar (art. 206, I da CF/1988), por meio da implementação e execução de ações e programas governamentais em áreas como ensino básico, profissional e tecnológico e superior.

No tocante a educação básica (art. 208, alínea I da CF/1988), um dos programas governamentais que causa mais controvérsia é o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, o qual se propõe a ser uma iniciativa de

1 Art. 26, I - Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

esforço conjunto de Ministério da Educação e da Defesa, onde efetivos militares como policiais, bombeiros militares e agentes das Forças Armadas atuavam na gestão escolar.

Isso posto, é de suma importância analisar o processo de implementação deste novo modelo de ensino e as justificativas que embasam a adoção das pedagogias militares pelo Ministério da Educação e Governo Federal.

Da adoção de um modelo de ensino militar para a educação básica

No ano de 2019, o agravamento da atual crise político-econômica brasileira, repercute também no Ministério da Educação, onde presencia-se intensos cortes de verbas em várias áreas do ensino². Na área da educação básica, estes cortes se somam a problemas da alfabetização, o que aliado à violência nas escolas³ se refletem no baixo desempenho de aprendizagem dos estudantes brasileiros, os quais contribuem para o aumento da evasão escolar.

Diante desse cenário, aliado às novas diretrizes educacionais⁴ para o Ministério da Educação expostas no plano de Governo do presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, e levando em consideração os resultados apresentados pelos colégios militares que aliam os ensinamentos de cidadania e respeito ao cidadão, o Governo Federal e o Ministério da Educação tem conduzido uma política educacional em defesa da militarização das escolas públicas e do aumento de colégios militares.

Assim, surge o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, como uma política educacional do Ministério da Educação desenvolvida em parceria com o Ministério da Defesa, que traz um novo modelo de gestão nas áreas didático-pedagógica, administrativa e educacional que alia o apoio dos militares na participação junto à gestão educacional.

O escopo do desenvolvimento desta nova política educacional visa proporcionar a melhora no processo de ensino-aprendizagem em todos os aspectos, com a diminuição da indisciplina, violência e evasão, tendo como referência o alto nível dos colégios militares das Polícias, Corpos de Bombeiros e do Exército.

A regulamentação inicial deste programa governamental se deu pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 do Governo Federal, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares com a finalidade de

2 Ver "MEC contraria discurso e tira verba da educação básica, além de faculdades" <https://bit.ly/2TioUa2>

3 "Líder na agressão de professores, Brasil convive com violência nas escolas. Disponível em: <https://bit.ly/3gA9COH>

4 Para saber mais sobre as diretrizes para a Educação leia "Ministro da Educação apresenta diretrizes para 2019" - <https://bit.ly/3cafBGa>

promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio (artigo 1 do Decreto).

Em seguida, a Portaria 2.015, de 20 de novembro de 2019, do Ministério da Educação, instituiu normas para implantação do PECIM (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares) para o ano de 2020, visando consolidar o modelo de Escolas Cívico-Militares (ECIM) nos estados, nos municípios e no Distrito Federal (artigo 1 da Portaria).

Deste modo, as ações para a implementação do PECIM contarão com apoio de pessoal militar da reserva das Forças Armadas (artigo 3, inciso II da Portaria), sendo também oportunizada a contratação de militares inativos das Forças Armadas (artigo 19 da Portaria), de modo que os mesmos desempenharão atividades nas áreas da gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica (artigo 19 da Portaria).

Além disso, conjugado à participação massiva de militares junto ao sistema de ensino, as diretrizes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) definem a participação conjunta de bombeiros e policiais militares na gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa das escolas cívico-militares a serem instaladas em âmbito estadual (artigo 5 do Decreto nº 10.004/2019).

Portanto, observa-se uma crescente tendência da militarização do sistema de ensino básico do país. No entanto, para Da Silva (2019, p. 2) este fenômeno não deve ser visto como recente:

De fato, escolas públicas militarizadas não são novidades no Brasil e, a reboque a onda conservadora em todos os campos da sociedade, cultura e costumes, tem crescido significativamente nos últimos anos. Levantamento realizado pela Revista ÉPOCA, em julho de 2018, aponta que o número de escolas estaduais sob gestão da Polícia Militar pulou de 39 para 122, de 2013 a 2018, em 14 estados da Federação, representando um aumento de 212%.

Disso posto, logo no primeiro ano da instituição de uma política educacional com viés militar, observou-se uma grande adesão ao modelo cívico-militar, de modo que dados do Ministério da Educação de novembro de 2019 revelam que o programa já atingia 15 estados da federação em todas as regiões brasileiras⁵.

Assim, o novo modelo educacional para o ensino básico brasileiro, desenvolvido pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Defesa, propõem a criação de 54 instituições de ensino (38 escolas estaduais e 16 escolas municipais) em 23 estados e no Distrito Federal (artigo 2 da Portaria nº 2.015/2019) ainda no ano de

5 Para mais informações ver: Quinze estados e o Distrito Federal aderem ao modelo de escolas cívico-militares - <https://bit.ly/2XaEOMJ>

2020, com a atuação de um contingente de mil militares da reserva, policiais e bombeiros militares na gestão administrativa, pedagógica, didática e educacional⁶.

Deste modo, com um entendimento amplo sobre como se dará a implementação de uma política de expansão de ensino que possui, como norte, práticas pedagógicas e padrões de ensino desenvolvidos em colégios militares do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares (artigo 10 do Decreto nº 10.004/2019), o próximo passo é entender os argumentos utilizados para adoção deste modelo educacional.

Uma das justificativas elencadas para o apoio à militarização do sistema de ensino básico é o desempenho e os resultados alcançados por estudantes de colégios militares em comparação com a rede pública. Quanto a este aspecto, a Nota Técnica nº 001/2019 – PROEDUC/MPDFT do Ministério Público da União traz a seguinte observação:

É de conhecimento público o aumento da demanda, por parte da sociedade civil, de matrículas em escolas militares no âmbito do DF, sendo certo que uma das motivações é a qualidade de ensino revelado nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Conforme noticiado no Correio Braziliense, em 6/9/2018, na edição do IDEB de 2017, em relação aos anos finais do ensino fundamental, a instituição de maior destaque foi o Colégio Militar de Brasília, que atingiu 7,3 pontos. Na segunda colocação, aparece o Colégio Militar Dom Pedro II, com nota de 7,0. E, em terceiro lugar fica o Colégio Militar Tiradentes, com nota de 6,9. A média de todas as instituições é de 2,3.

No entanto, esses indicadores de qualidade educacional podem não estar ligados ao modelo de ensino militarizado, mas sim a outros fatores. Para isso, da Silva (2019, p.4) tece a seguinte crítica:

A gestão militarizada traz e exige uma série de mudanças em relação à gestão das escolas civis, que forcem as notas de desempenho para cima sem que isso esteja, contudo, de fato ancorado no modelo militarizado de ensino. Em outras palavras, são outros elementos, que não a militarização da escola, que tornam seu desempenho melhor. Podemos citar alguns deles de antemão, como, por exemplo, o maior aporte de recursos, não apenas proveniente das Secretarias de Segurança Pública e outras fontes do Estado, como também de taxas voluntárias cobradas dos pais dos alunos, que trazem evidentes melhorias nas condições gerais da escola, que, por sua vez, se refletem no desempenho dos estudantes. Ademais, as escolas militarizadas realizam, de diversas formas, filtragem de estudantes, de modo que permanecem nelas aqueles que possuem melhores condições nos ambientes doméstico e familiar.

Além disso, Benevides e Soares (2015) pontuam que:

O desempenho diferenciado dos alunos de escolas militares em exames de proficiência como Prova Brasil ou ENEM tem dado força a visão que estas escolas deveriam servir de referencial para as escolas públicas no Brasil. No ENEM de 2014, por exemplo, a pontuação média em matemática das escolas militares estaduais foi de 514,15 pontos contra 454,13 nas não-militares, ao que se poderia inferir que este diferencial seja fruto do regime administrativo e organizacional diferenciado das primeiras (efeito escola).

6 Disponível em: Escolas cívico-militares estarão em 23 estados e no Distrito Federal em 2020 - <https://bit.ly/2zF0Wpg>

No entanto, esta atribuição direta do diferencial como efeito escola é questionável dado que seus alunos são diferenciados tanto por características familiares, como pelo acúmulo de conhecimentos (condição inicial), e o próprio processo de seleção que as escolas militares estabelecem.

Ou seja, o argumento de qualidade educacional das escolas militares, por seus melhores índices em exames de avaliação nacional, não condiz com a realidade, já que estas possuem um maior aporte de recursos em relação ao modelo público (investimento de R\$19 mil por aluno/ano), apresentando desempenho inferior às escolas federais⁷, que possuem um investimento inferior (investimento de R\$ 16 mil por aluno/ano) e melhores resultados.

No mais, as escolas militarizadas por possuírem processo de seleção próprio, o qual seleciona somente os melhores alunos, acabam privilegiando alunos com condições econômicas melhores, que invariavelmente conseguirão bons resultados, excluindo alunos com menores notas.

Além da justificativa da qualidade educacional, outro argumento empregado em favor das escolas militares versa sobre valores como “disciplina” e “ordem”, tradicionalmente ligados à rigidez hierárquica presente nas Forças Armadas, que se acredita que se adotados no ambiente escolar poderiam proporcionar melhores condições de aprendizagem, melhorando o desempenho estudantil.

Estes valores, por exemplo, encontram-se presentes no Manual das Escolas Cívico-Militares⁸, o qual estabelece uma série de regramentos para uso de uniforme, apresentação dos alunos (corte de cabelo, uso de adereços), normas de conduta e atitudes (com pontuação de grau de comportamento) entre outros. Vejamos:

NORMAS DE USO DE UNIFORMES E DE APRESENTAÇÃO PESSOAL DOS ALUNOS

Os primeiros a zelarem pelo uniforme dos alunos devem ser os seus responsáveis, ao incentivarem que aquele esteja limpo e passado, observando os seus dependentes ao saírem de casa. Na escola, a fiscalização e a conferência dos uniformes é atribuição dos monitores, e, para tanto, devem ser realizadas inspeções, diárias, visando à preservação da boa apresentação individual dos discentes. [...] Atenção especial deve ser dispensada à colocação correta da boina.

PARA O SEGMENTO MASCULINO: Considerando que o uniforme prevê o uso da cobertura (boina), o cabelo deverá ser cortado de modo a manter nítidos os contornos junto às orelhas e o pescoço, de forma a facilitar a utilização da cobertura e harmonizar a apresentação pessoal. O aluno deve se apresentar bem barbeado, com cabelos e sobrancelhas na tonalidade natural e sem adereços, quando uniformizados.

ADEREÇOS: Quando uniformizadas, as alunas poderão usar apenas adereços (relógio, pulseiras, brincos) discretos.

NORMAS DE CONDUTA E ATITUDES CAPÍTULO II COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

7 Sobre a relação custo/benefício das escolas militares, ver: Escolas federais custam menos e têm desempenho superior que colégios militares - <https://bit.ly/2X59sXA>

8 Para mais informações sobre o Manual das Escolas Cívico-Militares, acessar <https://bit.ly/2X943Pa>

1. CLASSIFICAÇÃO 1) O comportamento dos alunos é classificado por grau numérico, de acordo com o seguinte critério:

- a) Grau 10.....EXCEPCIONAL
 - b) Grau 9 a 9,99.....ÓTIMO
 - c) Grau 6 a 8,99.....BOM
 - d) Grau 5 a 5,99.....REGULAR
 - e) Grau 3 a 4,99.....INSUFICIENTE
 - f) Grau 0 a 2,99.....MAU
- (MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES, 2019)

No entanto, quanto ao aspecto da rigidez disciplinar, Da Silva (2019, p.9) faz a seguinte ressalva:

Não há, no Brasil, estudos que avaliem objetivamente o efeito da disciplina militar nos processos de ensino-aprendizagem.[...] Não existem, portanto, evidências conclusivas de que regras rígidas melhorem efetivamente o comportamento e a disciplina dos estudantes, de forma que tal argumento, o de que a “disciplina militar melhora o desempenho dos estudantes”, pode ser também uma falsa afirmação, tendo em vista que o melhor desempenho das escolas militares se deve ao fato dela selecionar, de diversas formas, os melhores estudantes. A rígida disciplina, que inclui suspensões e expulsões, pode inclusive funcionar como mecanismo de exclusão dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem e socialização, exatamente aqueles que mais precisam do ambiente escolar para terem plenos desenvolvimentos cognitivo, social, cultural e afetivo.

Assim, a constatação é de que a adoção de um modelo disciplinar rígido não traz uma melhora comprovada para o desenvolvimento educacional, funcionando como mais uma ferramenta de fiscalização e controle forçado do aluno, que por si só pode mitigar sua liberdade de expressão (art. 220, §2 da CF/1988⁹), comprometendo o processo de ensino-aprendizagem pelo temor de possíveis punições disciplinares.

Logo, é possível se chegar ao entendimento de que diante do momento crítico pelo qual a educação básica brasileira se encontra, o fenômeno da militarização das escolas está ancorado puramente em um discurso ideológico de exaltação de valores militares, que não traz nenhuma evidência comprovada de melhoria da qualidade para a educação básica brasileira.

Impactos do processo de militarização na educação básica brasileira

Com um entendimento sobre o recente fenômeno da militarização da educação pública brasileira pelo Programa das Escolas Cívico-Militares e a desmistificação dos argumentos que ressaltam a qualidade de um projeto educacional-militar, faz-se necessário analisar os possíveis impactos deste programa no tocante a educação básica brasileira.

⁹ Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. § 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística’.

De início, cabe destacar a perda da autonomia da gestão escolar, o qual será exercida pelo corpo militar (incisos VIII e XI do artigo 5 e inciso II do artigo 8 do Decreto nº 10.004/2019, e artigo 19 da Portaria nº 2.015/2019). Deste modo, presencia-se a perda da gestão democrática prevista no inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal¹⁰ e no inciso VIII do artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996¹¹).

Ainda, é evidente que a gestão educacional por meio da nomeação de corpo militar, não se encontra devidamente preparada para exercer esta tarefa, logo que sua função é da defesa (artigo 142 da CF/1988) e segurança do país (artigo 144 da CF/1988). Assim, diante da ausência de uma formação específica para o processo de ensino-aprendizagem, a atuação militar em procedimentos educacionais vai contra a norma do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o que desprestigia e desvaloriza os profissionais com formação específica na pedagogia educacional.

Em seguida, destaca-se a cobrança de mensalidade pelos colégios militares, a qual se encontra prevista na Lei Federal nº 9.786/99¹² e na Portaria nº 42/08, do Comando do Exército¹³, medida esta julgada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na ADI 5082, o que ofende principalmente a gratuidade do ensino público, previsto na norma no inciso IV do artigo 206 da Constituição de 1988¹⁴ e no inciso VI do artigo 3 da LDB¹⁵.

Outra questão que merece atenção é a reserva de vagas para filhos de militares no processo de ingresso, o que em alguns casos pode chegar a 90% das vagas disponibilizadas¹⁶. Desta forma, pode-se operar a formação de

10 'Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.'

11 'Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino'

12 'Art. 20. Os recursos financeiros para as atividades de ensino no Exército Brasileiro são orçamentários e extraorçamentários, sendo estes obtidos mediante contribuições, subvenções, empréstimos, indenizações e outros meios'.

13 'Art. 82. As contribuições a que estão sujeitos os alunos são as seguintes:

I - doze quotas mensais escolares (QME) destinadas a prover despesas gerais do ensino;

II - uma quota de implantação, no valor de cinquenta por cento da QME, destinada a prover as diversas despesas para inserir o novo aluno, mesmo em caso de transferência dentro do SCMB'.

14 'Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais'.

15 'Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais'.

16 Ver: Maior espaço para filhos de PMs em escolas militares é questionado no Rio - <https://bit.ly/3cfriM9>

uma escola de “privilegiados”, o que contraria a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola prevista no inciso I do artigo 206 da Constituição¹⁷ e no inciso I do artigo 3 da LDB¹⁸.

No entanto, a questão mais grave se dá pela presença massiva de agentes das Forças Armadas e policiais militares no ambiente escolar como meio de segurança, em especial pela noção de combate à violência e criminalidade que assolam as escolas públicas da rede básica. Quanto a este aspecto, Da Silva (2019, p.12-13) leciona que:

A presença de policiais no ambiente escolar traz o risco de os abusos de autoridade e poder, tão frequentemente praticados por policiais nas ruas, sejam reproduzidos dentro do ambiente escolar, e gerando, no lugar do desejável ambiente de respeito e segurança, o clima de medo e apreensão.

A militarização das escolas irá, inevitavelmente, levar para dentro do ambiente escolar policiais adoecidos pela superexposição a situações de violência e que, por isso, apresentam distúrbios psíquicos e emocionais que, na maioria das vezes, não são adequadamente tratados.

No mais, esta presença, aliada à noção de uma disciplina rígida presente nos regimentos destes contingentes, é reproduzida no ambiente escolar por regamentos rígidos com normas de conduta, de uso de uniformes e apresentação pessoal dos alunos como exposto no Manual das Escolas Cívico-Militares. De modo que a adesão a um modelo militar pode afetar inclusive a escolha de conteúdos pedagógicos, direcionando o que deve ser ensinado ou não.

Desta forma, o recente fenômeno da militarização nas escolas da educação básica pode levar a adoção de um modelo de ensino-aprendizagem que é **imposto e não livre**, o que contraria a norma do inciso II do artigo 206 da Constituição Federal, que assegura liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Considerações finais

Chegando ao final deste trabalho, é possível traçar importantes considerações sobre o fenômeno da militarização das escolas e seus impactos para a educação básica brasileira.

A partir dos estudos e considerações antecedentes, vimos que a educação é um direito humano e fundamental ao ser humano, de modo que é um direito de todos e dever do Estado (artigo 205 da CF/1988).

17 'Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola'.

18 'Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola'.

No tocante ao ensino básico brasileiro, que se desenvolve no período dos 4 aos 17 anos de idade (Artigo 208, inciso I da CF/1988), o desenvolvimento de políticas públicas e programas governamentais aptos a melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem é essencial, pois é no período da infância/adolescência que ocorre o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 206 da CF/1988).

Deste modo, o Ministério da Educação e Ministério de Defesa tem desenvolvido de maneira acelerada, sem o devido debate junto ao meio educacional, um programa de escolas cívico-militares para a educação básica apresentado como solução de qualidade diante do modelo de ensino vigente.

No entanto, como este texto demonstrou, esta nova política educacional marcada pela militarização do sistema de ensino e pregação de valores como disciplina e ordem, não traz resultados melhores que os apresentados na rede federal de ensino, de modo que reduz a liberdade de expressão de estudantes restringindo a liberdade de aprender e divulgar o pensamento pelo medo de sanções. Assim, não menos grave é a questão da perda da autonomia do corpo docente na gestão pedagógica-educacional e o não preparo adequado do corpo militar para o exercício desta função.

Por fim, a questão da militarização das escolas é muito preocupante quanto à cobrança de mensalidade, reserva de vagas e grande presença de corpo militar junto ao ambiente de ensino, o que viola as garantias de ensino gratuito (artigo 206, inciso IV), igualdade de condições para o acesso (artigo 206, inciso I) e liberdade de aprendizagem (artigo 206, inciso II) expostas no texto da Constituição Federal de 1988. ✍

REFERÊNCIAS

ASSUFRGS. **Escolas federais custam menos e têm desempenho superior que colégios militares.** Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2019/02/19/escolas-federais-custam-menos-e-tem-desempenho-superior-que-colegios-militares/>. Acesso em: 29/04/2020.

BENEVIDES, Alesandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. **Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola?** 2015. Disponível em: https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/DIFERENCIAL_DE_DESEMPENHO_DAS_ESCOLAS_MILITARE_S.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766ccef1cba2. Acesso em: 29/04/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm 1988. Acesso em: 29/04/2020.

_____. **Decreto n.10.004 de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 29/04/2020.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29/04/2020.

_____. **Lei n. 9.786 de 08 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm. Acesso em: 29/04/2020.

DA SILVA, Gabriela Tunes. **MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: Análise do Desempenho Escolar, Disciplina, Segurança e Aspectos Legais.** Abril, 2019. Câmara Legislativa do Distrito Federal Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Estudo-sobre-Militariza%C3%A7%C3%A3o-das-Escolas-P%C3%BAblicas-1.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

DE OLHO NOS PLANOS. **MINISTRO DA EDUCAÇÃO APRESENTA DIRETRIZES PARA 2019.** Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/ministro-da-educacao-diretrizes-2019/>. Acesso em: 29/04/2020.

EXAME. **MEC contraria discurso e tira verba da educação básica, além de faculdades.** Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-contraria-discurso-e-tira-verba-da-educacao-basica-alem-de-faculdades/>. Acesso em: 29/04/2020.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Portaria n.42 de 06 de fevereiro de 2008.** Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/regulamentos/03 Portaria 042 R69-2008.pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/regulamentos/03%20Portaria%20042%20R69-2008.pdf). Acesso em: 29/04/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escolas cívico-militares estarão em 23 estados e no distrito federal em 2020.** Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/65-escolas-civico-militares-estarao-em-23-estados-e-no-distrito-federal-em-2020>. Acesso em: 29/04/2020.

____. **Manual das Escolas Cívico-Militares.** Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/837270/RESPOSTA_PEDIDO_ECIM_Final.pdf. Acesso em: 29/04/2020.

____. **Portaria n.2015 de novembro de 2019.** Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de

Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019-228864271>. Acesso em: 29/04/2020.

____. **Quinze estados e o distrito federal aderem ao modelo de escolas cívico-militares.** Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/62-quinze-estados-e-o-distrito-federal-aderem-ao-modelo-de-escolas-civico-militares>. Acesso em: 29/04/2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. **Nota Técnica n. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT do Ministério Público da União.** Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2019/02/Proeduc.pdf>. Acesso em: 29/04/2020.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 29/04/2020.

UOL. **Maior espaço para filhos de PMs em escolas militares é questionado no Rio.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/01/17/maior-espaco-para-filhos-de-pms-em-escolas-militares-e-questionado-no-rio.htm>. Acesso em: 29/04/2020.

VEJA. **Líder na agressão de professores, Brasil convive com violência nas escolas.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/lider-na-agressao-de-professores-brasil-convive-com-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 29/04/2020.

O compromisso político-pedagógico da educação a distância

POR JEFERSON ANIBAL GONZALEZ

Professor EBTB Educação/Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (Campus Hortolândia),

Mestre e doutorando em Educação (UNICAMP).

jeferson.gonzalez@ifsp.edu.br

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é discutir o momento histórico-político e teórico-filosófico que anima as concepções hegemônicas na Educação a Distância (EaD) tendo em vista a compreensão de seu compromisso político-pedagógico. Realizou-se, assim, uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico que procurou abarcar a literatura especializada na área e trabalhos auxiliares. Pela análise dos condicionantes histórico-políticos, teórico-filosóficos e econômicos da educação, concluiu-se que as concepções hegemônicas que sustentam a EAD estão apoiadas em conceitos como pedagogia do aprender a aprender, empregabilidade e capital intelectual que funcionam como falseadores do real, pois não pretendem explicar as contradições em que estão imersos, mas adaptar os sujeitos às exigências do capital, conservando o *status quo*. Afirma-se, assim, a necessidade de uma concepção radical, que chegue às raízes dos problemas educacionais e que contribua com a superação da sociabilidade capitalista.

Palavras-chave: educação a distância, neoprodutivismo, novas tecnologias e educação a distância, compromisso político.

Introdução

Segundo dados colhidos no censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a quantidade de cursos oferecidos totalmente a distância¹ no Brasil passou de 4.570 em 2017 para 16.750 em 2018. Os números impressionam ainda mais quando se analisa o volume total de matrículas contabilizadas em cursos totalmente a distância regulamentados desde 2009 até 2018, passando de 528.320 para 2.358.934 novos alunos (ABED, 2019, p.62). Por nível acadêmico, os cursos superiores de licenciatura somaram 631.263 novos alunos, os

¹ Além dos cursos totalmente a distância, o censo cita também cursos semipresenciais, livres não corporativos e cursos livres corporativos.

cursos superiores de bacharelado mais 269.316 e os técnico-profissionalizantes outros 69.319 (ABED, 2019, p.63), o que demonstra uma supremacia considerável dos cursos de formação de professores entre os demais nessa modalidade². Outro aspecto relevante que os dados do censo demonstram são os altos índices de evasão, que em sua maioria ficam entre 26% e 50%, mas chega a atingir níveis entre 50% e 70%, índices que levam a um questionamento inicial sobre os limites da democratização do acesso à educação na modalidade EaD.

Uma breve consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à plataforma de artigos online SciELO revelam também o grande interesse pela EaD como objeto de pesquisa e discussões. Utilizando o termo “EaD”, no catálogo da CAPES encontra-se 2751 trabalhos, sendo 1686 dissertações de mestrado e 571 teses de doutorado. Já na plataforma SciELO, encontra-se 646 artigos em Língua Portuguesa.

O crescimento no oferecimento de curso, nas matrículas e no interesse da pesquisa sobre EaD nos últimos anos demonstra o quão importante tem se apresentado essa modalidade à discussão de uma educação de qualidade para todos. Esse crescimento que salta aos olhos tem suscitado reações de diferentes matizes. A gama de pesquisas elaboradas revela uma multiplicidade de enfoques, referenciais teóricos e abordagens. Grosso modo, entre os que elegem a EaD como objeto de pesquisa e debates, uns logo a tomam como objeto de desejo e outros como objeto de repulsa. Se há aqueles que concebem a EaD como solução para todos os males, principalmente o do não acesso à educação, existem outros que a enquadram numa educação menor, desqualificada e, por isso, fator de acentuação desses males, descartando-a por completo.

No presente trabalho não se foge a esse debate. Ao contrário, tomando a educação em sua relação com seus determinantes sociais, políticos e econômicos, procura-se ir além das meras posições imediatistas, buscando atingir a materialidade do fenômeno educativo. Procedendo dessa forma, o objetivo deste trabalho é discutir o momento histórico-político e teórico-filosófico que anima as concepções hegemônicas na EaD tendo em vista a compreensão do compromisso político assumido hegemonicamente pelos sujeitos e, por conseguinte, materializadas nas políticas públicas.

² Para uma crítica à política de formação de professores na modalidade a distância ver Malanchen (2015).

A sistematização dos resultados obtidos através de pesquisa teórico-bibliográfica³ foi organizada em três itens. No primeiro, identifica-se a filiação das concepções hegemônicas da EAD ao atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir do conceito de empregabilidade e pedagogia do “aprender a aprender”. No segundo item, o tema das novas tecnologias é abordado a partir dos conceitos de sociedade do conhecimento e capital intelectual. Por fim, o compromisso político das concepções hegemônicas é identificado com a manutenção do *status quo*, ao qual se opõem concepções críticas e radicais.

A EaD como expressão do atual momento histórico, político e educacional

Para se compreender a educação e seus determinantes históricos, é preciso ter em mente a especificidade da educação enquanto atualização histórico-cultural dos seres humanos. Ao longo da história, para produzir sua própria existência e não simplesmente se adaptar ao ambiente natural, os seres humanos se apropriam da natureza e a transformam em objeto de sua ação; criam, assim, pela mediação do trabalho, um mundo humano – o mundo da cultura. Para não recriar essa cultura a todo momento e dado que os conteúdos dessa cultura não são transmitidos geneticamente, os seres humanos necessitaram criar um instrumento responsável pela transmissão dos conteúdos histórica e coletivamente construídos às gerações futuras, ou seja, a educação surge intrinsecamente ligada ao objetivo de atualização histórico-cultural dos seres humanos.

Se ao longo da história os seres humanos organizam a apropriação da natureza de maneiras diferentes, a forma como se organiza a transmissão dos conteúdos culturais resultantes dessa apropriação também se transforma. Nesse sentido, pode-se falar que à organização da sociedade primitiva sob as bases da produção comunitária (comunismo primitivo), corresponde uma educação também comum aos membros de tal comunidade; à organização da sociedade dividida em classes sociais, com o surgimento do Estado e da propriedade privada, corresponde uma educação diferenciada para cada classe social (PONCE, 2003; SAVIANI, 2000).

Compreendida a relação entre a educação e a forma como os seres humanos organizam a produção de sua própria existência, cabe refletir sobre a organização da sociedade atual, tendo em vista a compreensão da educação em geral e da EaD em particular. Para efeito da análise que se pretende, situa-se a sociedade atual organizada sob o modo produção capitalista a partir das crises de 1970 e conseqüentes mudanças nas relações de

³ O presente artigo é uma versão revisada e atualizada do trabalho apresentado na conclusão do curso de Especialização *lato sensu* em EaD intitulado *Neoprodutivismo, novas tecnologias e compromisso político: desafios e perspectivas à educação a distância* (GONZALEZ,2010).

produção advindas da reestruturação produtiva, da passagem do modelo *fordista* ao *toyotista* de produção, que deságua no campo da educação sob a ótica neoprodutivista.

Saviani (2007), buscando compreender o movimento de mudanças nas relações e processos produtivos, aponta:

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2007, p. 427)

Essas mudanças no processo de acumulação do capital imprimem suas marcas nas exigências à formação do trabalhador e dos processos educativos em geral. A partir da forma taylorista-fordista de organização da produção, buscou-se a formação de seres humanos aptos ao trabalho repetitivo, em série, daí a organização da educação em séries, com atividades individuais de repetição e memorização de tarefas. Sob a égide da racionalização, eficiência e produtividade, organizou-se a pedagogia tecnicista, na qual o objetivo da escola é formar o aluno competente e o professor, executor de tarefas, trabalha a partir de propostas e materiais elaborados por especialistas (SAVIANI, 1997).

Com a reestruturação produtiva e conseqüente passagem do modelo *taylorista-fordista* ao modelo *toyotista* de organização do processo produtivo, logo a educação também sofre significativa mudança em seus pressupostos didático-pedagógicos. Se a necessidade é formar o trabalhador flexível e polivalente, o processo educativo valorizará também essas características nos alunos, buscando sempre o trabalho coletivo e a formação do indivíduo autônomo. Mas qual a relação desses pressupostos com a EaD?

Maria Luiza Belloni, ao apresentar umas das justificativas à EaD, qual seja, **a educação ao longo da vida** (*lifelong education*), expressa-se da seguinte maneira:

As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo, nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola, requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores econômicos: a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de se aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade

diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (BELLONI, 2009, p.5)

Nesse trecho, encontram-se elementos que direcionam a discussão dos pressupostos da educação em geral, e da EaD em particular, a dois pontos fundamentais: 1) a relação direta entre educação e integração ao mercado de trabalho demonstra que o projeto educativo organizado sob a égide do toyotismo não supera o produtivismo, ou melhor, reorganiza-se num tipo de **neoprodutivismo e refuncionalização da Teoria do Capital Humano**; 2) autogestão, resolução de problemas, autonomia, adaptabilidade, flexibilidade, trabalho em grupo e autonomia da aprendizagem são palavras-chave do ideário educacional presente nas **pedagogias do “aprender a aprender”**. Nos subitens seguintes, aprofunda-se a análise dessas questões.

Neoprodutivismo e refuncionalização da Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano surge no momento histórico-político e econômico no qual o modo de produção capitalista experimenta um grande crescimento e desenvolvimento, denominado pelo historiador Eric Hobsbawn de “era de ouro do capitalismo”, localizado entre o segundo pós-guerra e a década de 1970. Nesse período, a política *keynesiana* de enfrentamento das crises cíclicas a partir da intervenção estatal configurou o chamado Estado de Bem-Estar Social que propugnava, entre outras coisas, o pleno emprego. Assim, a educação assumiria um papel de extrema importância na formação para o emprego, contribuindo para o bom desenvolvimento da sociedade, o que Gentili (2005) identificou dentro da *promessa da escola como entidade integradora*.

Theodore W. Schultz (1902-1998), doutor em economia e professor da Universidade de Chicago, é considerado o precursor da noção de capital humano ao estabelecer que o diferencial que levava certas economias a se desenvolverem mais que outras poderia ser encontrado no fator humano envolvido no processo de produção. A partir daí, chegou-se à conclusão que a formação do trabalhador era o principal fator para a ampliação do desenvolvimento econômico de determinada sociedade – sob a ótica da Teoria do Capital Humano, a relação entre educação e produtivismo atingiu seu ponto máximo até então, consagrando uma suposta função econômica da educação, responsável pela geração da riqueza social e garantia do pleno emprego.

Com a crise de 1970, entram em cena as teorias econômicas liberalizantes que viam na intervenção estatal a semente de todos os problemas sociais. Passou-se a admitir a impossibilidade de criar empregos para todos, ou melhor, admitiu-se que a ausência de emprego era até certo ponto saudável para o sistema econômico já que

incentiva a disputa pelos melhores empregos. No entanto, a relação entre educação e desenvolvimento econômico não foi abandonada, mas ressignificada:

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade. (GENTILI, 2005, p.51)

Para sair vitorioso da disputa por uma vaga no concorrido mercado de trabalho, é preciso que o indivíduo invista na sua empregabilidade, composta principalmente pelas vivências, experiências de trabalho e cursos de formação (inicial e continuada) realizados. A empregabilidade aparece, assim, como refuncionalização da Teoria do Capital Humano (SAVIANI, 2007). Porém, se anteriormente pensava-se a educação como promotora da riqueza social, a noção de empregabilidade leva a questão para o privado, o particular, já que o próprio indivíduo é quem deve buscar a ampliação do seu coeficiente de empregabilidade, “gerenciando” seu currículo para a disputa de uma vaga no mercado de trabalho. Tendo essa exigência em vista, os cursos na modalidade a distância, por apresentarem baixo custo e mensalidades menores, apresentam-se como a solução para muitos que não dispõem de condições financeiras ou disponibilidade para cursos presenciais. Atentas a isso, as instituições de ensino superior oferecem uma gama de cursos e não é difícil encontrar aquelas que utilizam o *slogan*: “Faça um curso a distância, invista na sua empregabilidade”.

O ideário educacional das pedagogias do “aprender a aprender”

A reorganização do capital na busca incessante de frear suas crises cíclicas produz os fenômenos da reestruturação produtiva e consequente passagem do modelo *taylorista-fordista* de produção ao *toyotismo* e da refuncionalização da Teoria do Capital calcada na desarticulação da *promessa da escola enquanto entidade integradora* e articulação da *promessa da empregabilidade*. A esse movimento histórico-dialético corresponde também um conjunto de concepções didático-pedagógicas organizadas em torno do lema “aprender a aprender”. Quais os pressupostos das concepções apoiadas nesse lema?

Em seu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, Newton Duarte (2001) focaliza quatro posicionamentos valorativos que podem ser identificados como princípios das pedagogias organizadas sob o lema do “aprender a aprender”, são eles: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros

indivíduos, de conhecimentos e experiências; 2) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades dos próprios alunos; 4) a educação deve preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade e o acelerado processo de suas mudanças.

A influência desses pressupostos nas formulações didático-pedagógicas para a EaD pode ser encontrada em textos de especialistas na área. Além do já citado trabalho de Belloni (2009), pode-se citar o livro *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* (PALLOF e PRATT, 2004) no qual se defende uma abordagem focada no aluno, que “baseia-se na crença fundamental de que não podemos ensinar, mas apenas facilitar a aquisição do conhecimento”; em seguida, relacionam algumas características que “permitem ao professor ter sucesso na sala de aula *on-line*”: flexibilidade, disposição para aprender com os alunos e com os outros, disposição para ceder o controle aos alunos tanto na elaboração do curso quanto no processo de aprendizagem, disposição para colaborar (trabalhar em conjunto), e disposição para afastar-se do papel tradicional do professor (PALLOF e PRATT, 2004, pp.15-16)

Outro trabalho que pode ser citado como exemplo da ligação entre as formulações didático-pedagógicas para EaD e as pedagogias do “aprender a aprender”, é o texto de Eliane Schlemmer, intitulado *Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem* publicado em coletânea organizada por Rommel Melgaço Barbosa. A autora expõe a experiência de construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) baseado na concepção epistemológica *interacionista-construtivista-sistêmica*:

(...) a metodologia para a utilização do AVA é baseada no pressuposto da atividade cooperativa, que possibilita um processo de ação-reflexão continuado dos sujeitos da aprendizagem. Também inclui e incentiva o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, oportunizando o desenvolvimento do pensamento e da autonomia por meio de trocas intelectuais, sociais, culturais e políticas, bem como favorecendo a tomada de consciência da aprendizagem. Implica ainda um projeto comunicacional descentrado e mediado em praticamente todas as funções interativas possíveis no espaço do ambiente. Os professores, além de serem especialistas, têm a função de orientadores, de articuladores e de problematizadores. Isso requer participação, fomento à discussão, acompanhamento e análise da construção do conhecimento por meio da participação coletiva e individualizada. (SCHLEMMER, 2005, pp.38-39)

Nos trabalhos citados é possível encontrar características que refletem a EaD como expressão do atual momento histórico-político e educacional. À necessidade de se formar o trabalhador flexível, cooperativo e autônomo, corresponde uma educação que supervaloriza os alunos, colocando-os como foco e controladores do

processo de aprendizagem. Por conseguinte, o professor, também flexível, não deve ensinar, mas aprender com seus alunos, mediando, orientando e articulando a construção do conhecimento por eles mesmos. É possível inferir que a concepção didático-pedagógica encerrada nas pedagogias do *aprender a aprender* é incorporada pelas concepções hegemônicas na EaD. Mas qual o papel das novas tecnologias nesse contexto: ir *de* ou *ao* encontro dessas orientações didático-pedagógicas?

Novas tecnologias e educação

Tornou-se lugar comum dizer que a educação na atualidade deve apresentar como princípio o trabalho de formação *para* e *com* o uso das novas tecnologias, especialmente as da informação e comunicação. Ou seja, ao mesmo tempo em que se deve utilizar as novas tecnologias no processo educativo, não se pode esquecer a necessidade de formar os alunos para o uso dessas novas tecnologias em seu cotidiano. Indo mais além: as novas tecnologias já fazem parte do cotidiano dos alunos e a não utilização dessas iria de encontro à premissa que coloca o aluno no centro do processo educativo. Nesse sentido, o uso das novas tecnologias é pressuposto básico das orientações didático-pedagógicas esboçadas no item anterior. No entanto, essa não é uma relação espontânea, natural, e está intrinsecamente ligada ao atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e ao surgimento e utilização dessas tecnologias.

Como se sabe, o desenvolvimento do ser humano ao longo do movimento dialético da história foi propiciado e propiciou a utilização de ferramentas e técnicas diversas: lascar e polir a pedra, dominar o fogo, a agricultura, a arquitetura no Egito antigo, a astronomia dos povos da Mesopotâmia, a medicina de Hipócrates. Todas essas técnicas orientavam-se pelo princípio prático, pela aplicação e resolução de questões imediatas. É com o surgimento do método científico que se pode falar no surgimento do conceito moderno de tecnologia. Tecnologia, assim, liga-se ao conhecimento sistematizado, ou melhor, à aplicação desse conhecimento dentro do método científico. “Portanto, o conceito moderno de tecnologia só aparece com a ciência moderna, quando no século XVII se desenvolve a cultura de que um saber, apesar de teórico, deve necessariamente ser verificado pela experiência científica. (CARDOSO, 2009, p.212)

A partir do século XVII, ciência e tecnologia passam a figurar como importantes fatores para o desenvolvimento social. Das novas técnicas para arar a terra que possibilitaram a produção de um excedente de alimentos que poderiam ser comercializados à tecnologia utilizada na construção de máquinas que desenvolveram a grande indústria, o capitalismo se consolidou como modo de produção dominante.

E a educação nesse processo? Com a predominância do conhecimento científico e da tecnologia, já não era possível uma educação espontânea, assistemática; foi preciso então criar uma instituição que formalizasse a educação de acordo com as exigências do novo modo de produção.

À medida que essa nova forma de produção de existência humana se torna dominante, reorganizam-se as relações sociais de maneira correspondente. Assim, à dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade no âmbito das relações sociais, implicando, em ambos os casos, a generalização das funções intelectuais e a objetivação das operações abstratas, quer dizer, a incorporação de procedimentos formais à vida social em seu conjunto. E se a máquina viabiliza a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar as generalizações das funções intelectuais foi a escola. Eis porque foi sob o impacto da revolução industrial que os principais países se entregaram à tarefa de constituir seus sistemas nacionais de ensino, generalizando, assim, a escola básica. Dir-se-ia, pois, que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional. Aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 1994, p.163)

Se o capital impõe o conhecimento como força material no contexto da Revolução Industrial do final do século XVIII, o que ocorre no contexto atual? A ciência e a tecnologia atingiram patamares de desenvolvimento nunca antes alcançados, ao ponto de concluir que se vivencia atualmente uma outra Revolução Industrial, caracterizada agora pela informática e pela microeletrônica que transferem diferentes funções intelectuais para a própria máquina. O que não diminui a função do ser humano, já que é o mesmo que controla e transfere essas funções à máquina. Desse modo, a qualificação dos seres humanos atingiria um grau cada vez maior. “Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação” (SAVIANI, 2009, p.164). Porém, como se viu no item anterior, isso leva à nova crença no papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, criando-se uma “nova” categoria – o *capital intelectual*, que “constitui a matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza.” (STEWART *apud* ALVES; BATISTA, 2010, p.157). Na verdade, a ideia de capital intelectual nada mais é do que uma nova roupagem às velhas concepções que enfatizam o papel econômico da educação. Por isso, Alves e Batista (2010, p.173) afirmam que é preciso “dar atenção especial à categoria de *capital intelectual*, pois se trata de uma ressignificação da categoria de capital humano no contexto do capitalismo de hegemonia financeira”.

Percebe-se, assim, que *capital intelectual* e *empregabilidade* fazem parte do mesmo ideário de responsabilização do sujeito pela sua entrada ou não no mercado de trabalho na assim chamada sociedade do conhecimento. Mas essa sociedade do conhecimento, da informação, propiciada pela revolução tecnológica, seria

algo para além da sociedade capitalista atual? Os autores citados acima já indicam que se trata de um ideário do capitalismo de hegemonia financeira. Na mesma linha, Duarte (2003, p.13) é enfático ao afirmar que: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no âmbito da reprodução ideológica do capitalismo”. O autor prossegue respondendo à indagação sobre a função ideológica da crença em tal sociedade do conhecimento:

(...) [que] seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2003, p. 14).

Por tanto, a sociedade do conhecimento seria uma ilusão criada pelo modo de produção capitalista visando sua reprodução. Duarte (2003, pp.14-15) anuncia e enuncia cinco ilusões criadas por esse ideário, sintetizadas da seguinte maneira: 1ª) na sociedade atual o acesso ao conhecimento está plenamente democratizado; 2ª) saber lidar com diferentes tipos de conhecimento na vida cotidiana é mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos; 3ª) o conhecimento é uma convenção cultural, ou seja, válido a partir de contratos culturais; 4ª) não há hierarquia valorativa entre conhecimentos, sendo que todos têm o mesmo valor explicativo do real; 5ª) os problemas da sociedade advêm das mentalidades - as guerras, por exemplo, seriam geradas por mentalidades que não respeitam a diversidade cultural de cada povo, sendo preciso educar novas mentalidades que respeitem e vivenciem o *multiculturalismo*.

E qual a função da EAD nesse contexto? Assim como se demonstrou no item anterior a filiação da concepção hegemônica de EAD ao ideário da empregabilidade e das pedagogias do “aprender a aprender” a partir da literatura especializada na área, pode-se realizar o mesmo caminho em relação à sociedade do conhecimento e suas ilusões. Prosseguindo dessa maneira, destaca-se o artigo intitulado *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem*, de João Roberto Moreira Alves, diretor da ABED entre 2003 e 2011. Ao final do artigo, o autor anuncia suas perspectivas em relação ao futuro da EaD utilizando o trecho do livro *Um dia no século XXI*, de Arthur Clarke mais conhecido como autor de *2001: uma odisseia no espaço*; João Roberto Moreira Alves reproduz o seguinte trecho da obra:

Na nova economia baseada na informática, cada vez mais empregos estarão ligados à criação, transmissão e processamento de informações e ideias. Na medida em que diminuir o número de empregos na força muscular e na repetição alienada, a indústria e os negócios terão necessidade cada vez maior de

trabalhadores com grande capacidade de raciocínio. E como a maioria das pessoas estará fazendo cursos a vida toda, precisarão saber como estudar - a aprendizagem será uma habilidade de que praticamente todos necessitarão. Consequentemente, mudarão os objetivos da escola de primeiro e segundo graus: a meta do futuro será ensinar a raciocinar e a aprender. (ALVES, 2010)

Na visão futurística com a qual compartilha João Roberto Moreira Alves, está explícita a ilusão da democratização do acesso às novas tecnologias, dentro do conceito de “educação ao longo da vida” e a aprendizagem como habilidade, ou seja, o importante é saber como adquirir conhecimentos – aprender a aprender. A referência a uma “nova economia da informação” também não deixa dúvida quanto à apropriação da ideia de *capital intelectual* como motor da sociedade do conhecimento e da informática.

Para encerrar este item, apresenta-se um posicionamento que chama a atenção pela clareza com que trata a questão das novas tecnologias; trata-se do artigo intitulado *Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo*, de José Manuel Moran, no qual se descreve o *reencantamento* do mundo no contexto de surgimento das novas tecnologias:

Há um novo re-encantamento, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade, do econômico ao político; do educacional ao familiar. Percebemos que os valores estão mudando, que o referencial teórico com o qual avaliávamos tudo não consegue dar-nos explicações satisfatórias como antes. A economia é muito mais dinâmica. Há uma ruptura visível entre a riqueza produtiva e a riqueza financeira. Há mudanças na relação entre capital e trabalho. Na política diminui a importância do conceito de nação, e aumenta o de globalização, de mundialização, de inserção em políticas mais amplas. Os partidos políticos tornam-se pouco representativos dessa nova realidade. A sociedade procura através de movimentos sociais, ONGs, novas formas de participação e expressão. E ao mesmo tempo que nos sentimos mais cosmopolitas - porque recebemos influências do mundo inteiro em todos os níveis - procuramos encontrar a nossa identidade no regional, no local e no pessoal; procuramos o nosso espaço diferencial dentro da padronização mundial tanto no nível de país como no individual. (MORAN, 2010).

Apesar do autor não explicitar a referência, fica claro o diálogo com Max Weber que cunhou a definição da modernidade enquanto o “desencantamento do mundo”. Assim, Moran, ao se referir a um reencantamento do mundo, logo está dizendo que a sociedade moderna está superada e em seu lugar erige a sociedade do futuro, a sociedade pós-moderna. Moran, então, engrossa o coro daqueles que ligam a EAD aos postulados do neotecnicismo, da empregabilidade, das pedagogias do “aprender a aprender” e ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.

Postas essas questões, é preciso indagar qual é sentido da filiação da EAD a esse ideário? Há aí indicadores do compromisso político assumido pela EAD?

Qual o compromisso político da EaD?

Na política, como em outras esferas da vida social, é impossível sustentar a posição de neutralidade. Todo sujeito ou grupo assume um compromisso político de acordo com determinada concepção de mundo. Por conseguinte, a política entendida enquanto projeto de sociedade não pode ser separada de certo compromisso, adesão deliberada ou não a certo projeto. Esses projetos também não estão soltos no ar; não são produtos de mentes desinteressadas. Um projeto de sociedade reflete a divisão da própria sociedade em classes sociais antagônicas. Deste modo, quando se fala em compromisso político, fala-se no engajamento à construção de uma nova sociabilidade ou na manutenção do *status quo*. Então, cabe indagar: qual o compromisso político da EaD na conjuntura atual? Ou melhor: a EaD, como está organizada atualmente, contribui para o projeto de qual sociedade?

Essas indagações podem ser respondidas a partir das diferentes concepções sobre a EaD. Tendo em vista o projeto político com o qual se comprometem, pode-se dividir as concepções em três grandes grupos. O primeiro é composto por aquelas que concebem a EaD de forma adaptativa, ou seja, justificam sua existência pela necessidade de se adaptar os educandos à sociedade do conhecimento, da informação, à empregabilidade e se utilizam do referencial didático-pedagógico propugnado pelas pedagogias do “aprender a aprender”; por isso, tais concepções podem ser identificadas como conservadoras; dentro dessas concepções estão os autores citados nos itens anteriores para demonstrar a filiação da EaD aos pressupostos do neoprodutivismo. De certa forma, essa é a concepção hegemônica na conjuntura atual.

Um segundo grupo pode se caracterizado como aquele composto por concepções que tomam a EaD como fruto das determinações políticas econômicas e sociais, mas a concebem como um importante instrumento de transformação social a partir de uma educação emancipadora e de uma pedagogia crítica. Dentro dessa concepção, podemos citar o trabalho de Luis Cláudio Dallier Saldanha, que em texto apresentado no 14º Congresso Internacional ABED, discute criticamente conceitos caros à EaD como mediatização, autonomia, autoditismo, interação e interatividade, concluindo que:

Assim como a realidade educacional é marcada pela complexidade e por conflitos, a aproximação teórica dessa realidade, em especial no tocante à Educação a Distância, deve preservar a tensão dialética entre as determinações socioeconômicas presentes nessa modalidade e as aberturas para uma formação emancipadora forjada em algumas práticas pedagógicas na EaD (SALDANHA, 2008, p.10).

Ainda nesse segundo grupo, identifica-se o trabalho de Raquel Moraes, professora da Universidade de Brasília (UnB), que em artigo apresentado no 4º Seminário Nacional ABED relata a metodologia utilizada na pesquisa *Aula Virtual e Democracia* realizada com alunos da UnB entre 1999 e 2005; criticando a concepção hegemônica, especialmente no que se refere à formação de professores na EaD, a autora conclui:

(...) torna-se um desafio desenvolver uma metodologia de formação de professores mediada pelos diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço tal como nos propomos com essa pesquisa. Implica criar uma força contrária à tendência hegemônica dominante. Em suma, é considerar a docência numa perspectiva emancipadora, o que implica que devemos *ser um guia amigável (Gramsci)*, em função de uma pedagogia *criadora-autônoma (Castoriadis)*, *amorosa-dialógica (Freire)* e *reflexiva (Gur-Ze'ev)*, que é o fundamento da democracia, com uma concepção de *técnica* que ultrapassa os ditames tecnicistas (*Kellner*) e que comporta um *dever heterogêneo, onde o respeito ao diferente* deve estar presente em uma pedagogia realmente crítica. (MORAES, 2006, p.08-09)

Como se vê, em contraposição à concepção hegemônica a autora assume elementos como educação emancipadora, reflexiva e democrática. Sintetizando, essa concepção crítica entende que o desafio das práticas em EaD é superar a tendência hegemônica a partir de uma “pedagogia realmente crítica”.

No terceiro grupo anunciado, encontra-se perspectivas radicais no sentido que vão à raiz das questões, criticando a forma em que a EaD vem sendo utilizada, principalmente nas políticas públicas e pelos detentores do capital. Nessa concepção, destaca-se o trabalho de Lalo Watanabe Minto sobre a EaD e o ensino superior no Brasil, no qual considera que:

(...) o EaD não pode ser visto descolado das tendências e necessidades que o capital coloca hoje para o campo educacional, na medida em que passa a controlá-lo de forma cada vez mais direta. Os mitos da “alta tecnologia” e da “inclusão digital” e ele associados também precisam ser relativizados: boa parte do que vem sendo utilizado como instrumentos da EaD demanda tecnologia básica, disponível no mercado; e, por outro lado, a simbologia criada em torno desse tipo de educação, que se diz redentora e caminho inevitável para a *democratização* do acesso, também é uma forma, para o capital, de “socializar” o conjunto das mercadorias envolvidas no processo – de computadores a *softwares* específicos – ampliando a base social de extração da parcela do valor em mãos dos trabalhadores-consumidores. Trata-se da parafernália do capital a ser amplamente consumida como pretexto para a redenção do problema educacional. (MINTO, 2010, pp.05- 06).

O mesmo autor, em outro trabalho, ao identificar no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a centralidade da EaD como modalidade para a formação de professores, em aliança com a “nova” CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior) e criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil), destaca dois aspectos:

(...) 1. está claro que o ensino a distância está sendo proposto como um meio alternativo de “democratizar” o acesso ao ensino superior para camadas mais pobres da população (os “excluídos do processo educacional”, como considera a CAPES); 2. a alternativa do EaD como parte indispensável de uma política nacional de formação de professores envolve, antes de qualquer preocupação com a

qualidade da educação básica, vantagens econômicas: redução de gastos e de investimentos em infraestrutura, simplificação e massificação da formação dos educadores (que são substituídos por “tutores”), redução dos direitos trabalhistas e a consequente precarização do trabalho educativo. Além disso, num contexto de cada vez mais escassos investimentos na educação pública, a expansão da formação em serviço via EaD abre caminho para que um amplo mercado de formação no setor privado se expanda, no que pode, com essa “democratização”, atingir setores antes inatingíveis da população. (MINTO, 2009, pp.05-06).

A análise radical de Minto leva à considerações importantes. A suposta democratização do acesso ao ensino superior no Brasil vem se fazendo a partir da expansão do setor privado que historicamente cresce a medida em que cresce a precarização do trabalho educativo, já que o foco principal é a manutenção da taxa de lucro. O que, salvo raras exceções, é garantido a partir da superexploração dos trabalhadores envolvidos no processo. A análise radical desse processo, assim, considera que no momento, a EaD pode ser enquadrada no rol das políticas educacionais que “são formuladas a partir dos conteúdos construídos ao longo dos processos reivindicatórios das camadas populares [no caso, a reivindicação pelo acesso ao ensino superior], convertidos aos interesses do capital e oferecido novamente às camadas populares, num processo de *reconversão*” (GONZALEZ, 2011, p.11). Ou ainda, dentro do processo que Acácia Kuenzer identificou como *inclusão excludente*, isto é, “as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2005, p.92).

Considerações finais

A análise do campo educacional no atual momento histórico-político e econômico, identificado no atual estágio de organização do modo de produção capitalista, traz à tona conceitos como empregabilidade, pedagogias do aprender a aprender e capital intelectual. Esses conceitos, amplamente assumidos pelas concepções hegemônicas na EaD, funcionam como falseadores do real, pois não pretendem explicar as contradições em que estão imersos, mas adaptar os sujeitos às novas exigências do capital, conservando o *status quo*. Nesse sentido, o compromisso político sustentado pelas concepções hegemônicas na EaD é a defesa e manutenção da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, a sociedade capitalista. Importante lembrar que isso está em mente de muitos empresários dos grandes conglomerados educacionais que vislumbram um mercado altamente lucrativo com a EaD. Por isso, no plano de governo do atual presidente da República já constava a intenção de implementar a EaD ao máximo possível, desde o ensino fundamental. As concepções hegemônicas, assim, sustentam um projeto

de EaD que atua de maneira conservadora subjetivamente, garantindo a formação do sujeito adaptado à sociabilidade capitalista e, ao mesmo tempo, objetivamente visando a manutenção e ampliação dos lucros no mercado educacional.

Em contraposição às concepções hegemônicas, as concepções críticas propõem uma educação emancipadora e uma pedagogia crítica. No entanto, apesar de criticarem os elementos didático-pedagógicos das concepções hegemônicas e apontarem suas determinações sociais, políticas e econômicas, não aprofundam a análise de forma a desvelar as contradições do real e apontar um caminho à transformação. Assim, parecem querer organizar o novo sem desorganizar o velho.

No momento atual, faz-se necessária uma crítica radical dos usos e desusos da EaD em favor do capital, suas apropriações pelas políticas públicas e o favorecimento da burguesia de serviços através da expansão do setor privado. A análise das raízes dessas questões possibilitará a compreensão das categorias, conceitos e concepções que pretendem falsear o real; a partir da análise radical é que será possível desvelar as tramas da realidade e construir as bases para a transformação também radical da sociedade. Sem isso, qualquer proposta ficará solta no ar, bem ao gosto do idealismo que não enxerga a materialidade das relações sociais. ✍

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019.
- ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto Leme. O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 154-174, ago.2010.
- ALVES, José Roberto Moreira. **Educação a distância e a novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 19 set. 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CARDOSO, Thereza Fachada Levy. **Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica**. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- GONZALEZ, Jeferson Anibal. **Neoprodutivismo, novas tecnologias e compromisso político**: desafios e perspectivas à educação a distância. Trabalho de Conclusão Curso – Especialização em Educação a Distância. Faculdade Interativa COC, Ribeirão Preto-SP, 2010.
- GONZALEZ, Jeferson Anibal. Concepções, reconversões e perspectivas para a construção da educação popular. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, 4 fev. 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, SAVIANI e SANFELICE (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- MALANCHEN, Julia. Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica. Autores Associados, Campinas: SP, 2015.
- MINTO, Lalo Watanabe. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes**. CD- Rom do Anais do VIII Seminário Nacional do HISTEDBR, Campinas-SP, 2009.
- MINTO, Lalo Watanabe. **Educação Superior e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância**. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/gt6/Mesa2/educacao-superior-e-capitalismo-no-brasil-.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

MORAES, Raquel de Almeida. **Aula virtual e democracia: uma pedagogia crítica no ciberespaço**. Trabalho apresentado no 4º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância realizado em Brasília-DF no ano de 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc004.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e reencantamento do mundo**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 19 set. 2010.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 20ª ed. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo, Cortez, 2003.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. **Concepções e desafios na educação a distância**. Trabalho apresentado no 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância realizado em setembro de 2008 na cidade de Santos-SP. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200810841PM.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 31ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 6ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI. **História da idéias pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHLEMMER, Eliane. **Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem**. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A produtividade acadêmica e o problema da coautoria

POR MICHEL GOULART DA SILVA

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC).

RESUMO

Discute-se neste artigo o problema da escrita no espaço acadêmico e como se relaciona com o problema das coautorias forjadas. Para tanto, aponta-se os problemas estruturais relacionados com as imposições de avaliação das próprias instituições e dos órgãos governamentais. Ademais, discute-se os papéis de autores/coautores e como isso se diferencia das atribuições inerentes aos orientadores.

Palavras-chave: produtividade acadêmica; autoria; coautoria; orientação.

O tema da autoria e da coautoria nos meios acadêmicos afeta todos os que pesquisam e escrevem nas mais variadas áreas em universidades e institutos. Professores, alunos e demais pesquisadores são permanentemente cobrados no sentido de produzirem artigos para revistas, livros e eventos, ainda que na maior parte dos casos não contem com o tempo e a estrutura adequados para se dedicarem a estas produções. Contudo, o debate em torno da produtividade exigida acaba sendo atravessado por um outro problema: o uso de subterfúgios para cumprir tais exigências e apresentar uma quantidade razoável de publicações. Dentre estes subterfúgios, o mais comum tem sido professores assinarem textos produzidos por seus orientandos de graduação e pós-graduação, mesmo que a participação dos docentes na escrita desses textos tenha sido mínima ou mesmo inexistente. Partindo dessa constatação,

ressalta-se uma outra faceta da autoria, no contexto acadêmico, que diz respeito à autoria forjada, isto é, a inclusão de um nome como coautor sem a devida participação, atitude muitas vezes ocasionada pela pressão da publicação a qualquer custo, a fim de conseguir atingir a meta estipulada para a produção de artigos científicos (BIANCHETTI, ZUIN, FERRAZ, 2018, p. 149).

O espaço acadêmico tornou-se um lugar de intensas cobranças quantitativas, onde os resultados das pesquisas precisam ser apresentados de forma rápida, e cujos critérios normalmente são arbitrários. Para os docentes das universidades é comum que a progressão na carreira esteja associada, ainda que parcialmente, a critérios de produtividade acadêmica. Na pós-graduação se estruturou uma avaliação quantitativa de todo o trabalho realizado, e que está embasada num sistema de controle que inicia nos projetos em andamento, passa pelas orientações e trabalhos em eventos, chegando à publicação de artigos e livros, exigindo uma coerência temática e metodológica que é medida não por critérios qualitativos ou pela relevância para a área de conhecimento, mas, em última instância, por palavras-chave. Com isso, os pesquisadores e as instituições a que estão vinculados são categorizados e ranqueados, sendo sua classificação um critério determinante na definição sobre a distribuição de recursos.

Esse cenário de pressão pela produtividade está associado às mudanças na forma de organização do trabalho, na medida em que o capitalismo necessita cada vez mais que a técnica e a tecnologia garantam a diminuição nos custos de produção. No sistema capitalista, “a grande indústria tem de incrementar extraordinariamente a força produtiva do trabalho por meio da incorporação de enormes forças naturais e das ciências da natureza ao processo de produção” (MARX, 2013, p. 460). Cabe à pesquisa um papel decisivo nesse processo, na medida em que possibilita a incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, exigindo-se resultados rápidos, inovadores e com impactos práticos. Como parte do processo de “reorganização econômica, a esfera de natureza simbólico-cultural altera-se, para constituir-se de valores e signos próprios da produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura” (SGUISSARDI, SILVA JR, 2001, p. 80). Consequentemente, diante de dificuldades estruturais, de pressão pela produtividade, e de avaliações com critérios arbitrários, criam-se formas de garantir dados estatísticos de produção, incluindo as práticas de autoria forjada. Nesse sentido,

a pressão produtivista gera o efeito perverso do agir instrumental e do abandono do essencial (o processo em si, gerador de conhecimento e enriquecedor da formação intelectual) pelo aparente, isto é, o resultado espelhado na pontuação. Em outras palavras, privilegia-se a quantidade sem se importar com a qualidade (SILVA, 2005, p. 89).

Diante disso, coloca-se em debate os papéis assumidos pelos pesquisadores nos meios acadêmicos, em especial a confusão que se faz entre orientação e autoria (ou coautoria), ou, para ser mais preciso, a apropriação que alguns professores fazem de trabalhos realizados pelos estudantes. Um dos elementos centrais dessa discussão é a compreensão desses dois conceitos, em especial a necessidade de diferenciar os papéis do autor (e do coautor)

e do orientador. Na pós-graduação, em especial, onde existe uma pressão estrutural pela difusão de resultados, percebe-se que comumente orientadores assinam como coautores textos provenientes de pesquisas realizadas por seus orientados, e para os quais contribuíram com observações, sugestões e comentários, que caracterizam a atividade de um orientador, mas não uma coautoria.

Numa definição simples, o autor é aquele que possui uma efetiva participação na elaboração dos textos escritos (ou de outras produções). Legalmente o autor é considerado como “a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica” (BRASIL, 1998). Pode-se aprofundar essa definição, apontando que

autor e coautores necessitam participar, efetivamente, de todas as fases de produção, haja vista que se o trabalho resulta de esforço conjunto, a diferença entre autor e coautor se limita à liderança maior ou menor no encaminhamento das atividades e não na responsabilidade autoral. Autor e coautores devem colaborar em todas as etapas. Estas compreendem a concepção da ideia, a delimitação do objeto de estudo, a consecução dos objetivos pretendidos, além do estabelecimento da linha teórica adotada. Abrangem, ainda, a decisão dos procedimentos metodológicos, análise e respectiva interpretação dos dados coletados até a elaboração preliminar e final do texto que sumariza resultados e conclusões obtidas (TARGINO, 2010, p. 147).

O elemento central que define a autoria e a coautoria no meio acadêmico, portanto, passa pela efetiva participação do pesquisador na escrita daquele texto. Pode-se ainda apontar, nessa lógica, também a legislação vigente, que define: “não se considera coautor quem simplesmente auxiliou o autor na produção da obra literária, artística ou científica, revendo-a, atualizando-a, bem como fiscalizando ou dirigindo sua edição ou apresentação por qualquer meio” (BRASIL, 1998). O orientador de uma pesquisa, portanto, ao exercer a atribuição inerente ao seu papel, não pode ser considerado automaticamente coautor de um texto produzido por um orientando, caso não tenha participação efetiva na escrita.

Uma objeção recorrente a essa definição é feita pelo fato de que muitas pesquisas, em especial em áreas na qual existe a necessidade de longos períodos de experimentação, como na Saúde, contam com extensas equipes, que podem ser modificadas ao longo do tempo, em razão de diferentes fatores, como a passagem para novas etapas de testes ou mesmo mudanças de métodos e processos devido aos resultados obtidos. Contudo, a participação na pesquisa, seja em uma etapa ou em todo o processo, não faz do pesquisador automaticamente um dos autores de algum artigo que vem a ser produto do trabalho realizado. O texto, a ser apresentado em um evento ou para a publicação em um periódico científico, possivelmente refletirá a participação efetiva dos seus autores na pesquisa realizada, expressando suas conclusões a partir dos métodos escolhidos. Por mais óbvio que

seja, é preciso afirmar que o processo de realização da pesquisa é diferente da exposição de seus resultados, conforme destacava Marx:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexu interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2013, p. 90)

Certamente que na exposição dos resultados da pesquisa, sejam parciais ou finais, todos os envolvidos devem ser mencionados, destacando o papel específico de cada um, o que não significa torná-los automaticamente autores do artigo. O mais correto seria apresentar como colaboradores aqueles pesquisadores que não atuaram diretamente na escrita do texto, embora participando da pesquisa. Concretamente,

devem ser entendidos como autores, nas publicações científicas, aqueles cuja participação seja substancial, a qual começa pelo planejamento, passa pela interpretação dos dados até a escritura final do texto; aqueles que tenham condições de responder publicamente pelo trabalho. Outros que tenham participação importante no trabalho, mas cuja autoria ou coautoria não se justificam, poderão ser indicados como colaboradores, devendo constar, no artigo, a explicação sobre a contribuição de cada autor colaborador (BIANCHETTI, ZUIN, FERRAZ, 2018, p. 150).

Portanto, tendo clareza do papel do autor e do coautor na elaboração dos trabalhos científicos, fica evidente que ao orientador não deve ser automaticamente atribuída essa função, a menos que tenha participação direta na elaboração do texto. Para que não reste dúvidas, é preciso destacar que “a autoria e a coautoria processar-se-ão, de fato, a partir de uma contribuição significativa, reproduzindo o esforço e o comprometimento de cada um dos envolvidos no trabalho de produção científica” (BIANCHETTI, ZUIN, FERRAZ, 2018, p. 153). Os autores e coautores de um texto são aquelas pessoas que o escreveram efetivamente, e não aquelas que participaram com comentários ou sugestões.

Cabe então delimitar claramente o papel do orientador no processo de pesquisa. O orientador é normalmente um profissional de maior experiência na respectiva área do conhecimento, e que deve auxiliar nas escolhas teóricas e metodológicas dos seus orientandos, problematizando, sugerindo e apresentando alternativas possíveis para o trabalho em andamento. O orientando escreve uma tese ou dissertação resultante de sua pesquisa, cabendo ao orientador fazer, no máximo, pequenas intervenções na escrita daquele trabalho, não como autor, mas como revisor ou mesmo avaliador, contribuindo para o processo formativo do orientando. Os demais resultados dessa pesquisa, como artigos ou trabalhos em eventos, não devem ser automaticamente assinados por professores apenas

pelo fato de ter o vínculo de orientador. Contudo, caso o orientador participe da elaboração de textos escritos por seus orientandos, contribuindo ativamente desde a definição do tema e da forma de exposição até a redação final, certamente deve ser entendido como um coautor.

Por mais que a relação entre orientador e orientando tenha elementos subjetivos, de respeito e empatia, essa ainda é uma relação hierárquica, em que cabe ao orientador auxiliar seus orientandos a compreender os elementos teóricos e metodológicos da pesquisa. Não seria exagerado destacar que “a relação docente/discente, por mais democrática que seja, não é uma relação entre iguais – e isto é ainda mais complexo quando esta vincula orientador/orientando. A relação professor/aluno, orientador/orientando é uma relação de poder” (SILVA, 2005, p. 93). Contudo, diante das pressões impostas pelos órgãos de avaliação governamentais ou mesmo das instituições, o orientando é chamado, de forma explícita ou implícita, a colaborar para que o curso em que está vinculado mantenha sua avaliação ou mesmo eleve sua posição no ranqueamento. E o tipo de colaboração mais solicitada pelos programas de pós-graduação tem sido a publicação de artigos onde conste o nome do orientador entre os autores; afinal, artigos assinados apenas por discentes, sem que a coautoria tenha sido atribuída a professores do programa, não são contabilizados nos critérios de avaliação. Em muitos casos, o título do professor é utilizado como chamariz para garantir a publicação em revistas mais bem avaliadas, que somente aceitam publicar trabalhos assinados por doutores ou professores credenciados em programas de pós-graduação. O processo pode ser assim descrito:

o discente se encontra em início de carreira e suscetível a aceitar o mal menor. É o seu trampolim. Ele pode, conscientemente, submeter-se às exigências e argumentos do docente em nome da racionalidade instrumental – o professor o usa para “fazer currículo”, e o aluno usa aquele para “abrir as portas”, pois também necessita acumular currículo. Ele sabe que seu mestrado pode ser prejudicado se se indispuer com tal professor (SILVA, 2005, p. 93).

Escancarado ou velado, há um sistema de imposição sobre os orientandos, que expressa as pressões que os docentes sofrem dos órgãos de avaliação e das instituições onde atuam. Confunde-se o efetivo papel do orientador, criando explicações falaciosas para justificar coautorias forjadas nos textos produzidos pelos estudantes. Estes, diante das dificuldades a que estão submetidos para começar a construir uma carreira acadêmica, ou apenas para concluir suas pesquisas, têm pouco ou nenhum espaço para se opor diante das pressões que sofrem dentro dos cursos. Cria-se um clima em que os docentes colocam nas costas dos orientandos a responsabilidade pela manutenção ou elevação da avaliação do curso, criando situações em que muitos docentes deixam de produzir e se limitam a assinar os trabalhos de alunos.

Um elemento central nesta discussão, portanto, é identificar os papéis de cada um e, principalmente, diferenciá-los. Neste caso, cabe enfatizar: “é redundante, porém necessário diante das circunstâncias, afirmar que o orientador orienta, não faz o trabalho pelo outro” (SILVA, 2005, p. 94). O autor, por outro lado, é aquele que efetivamente escreve os trabalhos. Pode-se apontar que,

a partir do momento que percebemos as funções diferenciadas do autor e do orientador, parece mais fácil, ou, no mínimo, menos polêmico, a compreensão de que são universos que se cruzam, mas que mantêm sua singularidade. Orientar, estabelecer diretrizes, intercambiar experiências são atividades intrínsecas à orientação e não à autoria (TARGINO, 2010, p. 152).

No mundo acadêmico o que se tem é um cenário no qual as exigências são ampliadas paulatinamente, à medida que a estrutura é tornada precária. Com isso, vão se procurando subterfúgios para responder aos processos de avaliação, mesmo que para isso seja preciso utilizar mecanismos cujo caráter ético é duvidoso, como o ato de colocar o nome em textos que não se escreve.

Um fato ainda mais grave passa pelo uso da autoridade proporcionada pelo vínculo de orientação como forma de aumentar artificialmente o currículo docente, buscando cumprir os requisitos de avaliação. O meio acadêmico precisa ser um ambiente saudável, em que o pesquisador em formação possa apreender o ofício e a orientação tenha o papel de proporcionar o contato com teorias e métodos adequados ao seu trabalho, sem pressões produtivistas ou de tempo, contribuindo efetivamente para a produção do conhecimento. ↗

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 fev. 1998.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos da cultura digital**. Salvador: UFBA, 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF, 2001.

SILVA, Antonio Ozaí da. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

TARGINO, Maria das Graças. Orientador ou tutor é autor? **Informação & Informação**, v. 15, n. 1, p. 145-156, dez. 2010.

O massacre de Ipatinga: um novo olhar sobre as relações de trabalho e inovações no mundo da educação em 1964

POR PAULO ROBERTO DE SOUZA

Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

Professor de História do Instituto Federal Catarinense (Campus Brusque).

E-mail: paulo.souza@ifc.edu.br

RESUMO

Em 1962 foi inaugurada em Ipatinga, MG, a maior indústria Siderúrgica de aços planos da América Latina, a USIMINAS. Idealizada por JK em 1955 e colocada em operação por João Goulart, a iniciativa tinha por finalidade atender à demanda da indústria automobilística recém-instalada no Brasil. O Arraial escolhido para o acolhimento era ermo e ali não existiam mais que 250 casas e repentinamente foi invadido por milhares de trabalhadores deslocados de diversas regiões do país, em busca de novas oportunidades de sobrevivência. Nesse ambiente de efervescência cultural e política, aconteceu o fato conhecido como o Massacre de Ipatinga. O saldo foi de dezenas de mortos e centenas de feridos. Após a conquista do Estado pelos militares, um manto de silêncio cobriu a região e novas relações de trabalho foram desenvolvidas em um contexto de dominação na maioria das áreas do conhecimento humano, especialmente no mundo do trabalho e da educação.

Palavras-chave: trabalhadores, massacre de Ipatinga, hegemonia, política.

Introdução - O Massacre de Ipatinga e seus desdobramentos

No dia 07 de outubro de 1963 milhares de trabalhadores se aglomeraram na portaria da Siderúrgica estatal USIMINAS, com objetivo de reivindicar melhores condições de vida, envolvendo moradia, alimentação e salários dignos. A força militar, composta por 16 policiais munidos de submetralhadoras, compareceu ao local e, além desse aparato, tinha como suporte uma metralhadora tripé instalada na carroceria de um caminhão da marca Opel. Esse poder bélico organizado de última hora tinha uma missão: manter a ordem diante de milhares de trabalhadores motivados pela opressão que o sistema lhes impunha. Para se entender bem as razões desse eminente conflito é necessário compreender o movimento migratório originado de diversas regiões do Brasil, que fez do Arraial de Ipatinga um lugar de grandes disputas pela sobrevivência. E o olhar atento de pesquisadores e

das produções na área das ciências humanas permitem jogar um facho de luz sobre esse período que hoje é visto, pelas evidências, como um fato norteador das intensas disputas que viriam nos anos posteriores tanto nas relações de trabalho como também na educação.

Desenvolvimento

Ipatinga foi escolhida com intuito de abrigar o projeto siderúrgico nacional por diversos motivos, dentre eles as fontes de matéria prima que eram fartas¹, a disponibilidade de mão de obra, e também as fontes de energia, que eram numerosas. Tratava-se de um local onde a vida obedecia ao tempo biológico e a dinâmica da economia local era carregada pelas carvoarias existentes nos arredores do arraial, cuja finalidade era abastecer as pequenas metalurgias da região. Mas essa vida sossegada seria sacudida por olhares vindos de fora, e essa cultura diversificada trazida pelos imigrantes seria incorporada à cultura local criando um novo espaço de interlocução na cidade de Ipatinga, nesse momento em vias de formação. *O residual, por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, e, aos poucos, é incorporado pela cultura emergente.* Ao interpretar as palavras de Raymond Williams (1979, p. 125), é possível ter melhor visão dos acontecimentos do período de formação da sociedade ipatinguense, cuja dinâmica estava imersa numa clivagem de inúmeras correntes culturais, coabitando em uma mesma realidade social e geográfica. Esses apontamentos indicam que os imigrantes deram grande contribuição na formação da cidade e funcionamento da empresa, entretanto, não se pode dizer que a vida deles tenha sido fácil. A socióloga Tania Moreira Braga elabora a construção de um pensamento no qual abarca as precárias condições de vida desses recém-chegados e sua contribuição na formação de uma visão mais consistente do cotidiano dos mesmos. Para além da luta pela moradia e sobrevivência, era visível outro problema encontrado no cotidiano dos operários: havia uma distinção social entre os trabalhadores da Usiminas que gozavam de certos privilégios em relação aos trabalhadores das empreiteiras, e essa distinção incomodava aos responsáveis pela construção do parque industrial onde trabalhariam os primeiros. Afirma Braga:

[...] Os trabalhadores das empreiteiras, responsáveis pelas obras civis da usina viviam em condições ainda mais precárias, alugando a preços exorbitantes camas em barracos e acampamentos e fazendo suas compras em armazéns das próprias empreiteiras, que lhes deixava apenas dívidas ao final de cada mês. Em 1963, 60% dos operários da Usiminas alojavam-se em barracos de madeira de 3x3 m., desprovidos de sanitários, onde se amontoavam oito pessoas. O transporte até a usina era feito em caminhões tipo “pau de arara” e a alimentação fornecida pela empresa era pobre em calorias e servida ‘sobre o chão e sob o Sol’ (BRAGA, 2000, p. 1077-1098)

1 Ipatinga está a cem quilômetros de Itabira, que era considerada até a descoberta das jazidas de minério do Pará como a maior fonte de minério de ferro do Mundo.

Acrescenta-se a essas circunstâncias que esses trabalhadores, além de mal alimentados, de alojados em locais precários e submetidos ao trabalho sem segurança alguma, a começar pela forma de transporte, tinham também contra si a solidão. Suas famílias ficaram nas cidades de origem enquanto pavimentavam a possibilidade de tê-las consigo e garantir o bem estar de todos. A saudade era uma constante no cotidiano dos operários que passavam meses sem ver esposas e filhos.

Ao elaborar um olhar sobre a fala de Braga, cujo teor me remete a esses momentos nos quais tive participação, embora sem a devida compreensão da realidade local, encontro neles uma visão que retrata o modo de vida das pessoas, no qual a luta de classes se fez presente sem que a maioria entendesse o significado de tal termo. As evidências constatadas nas fontes remanescentes do período permitem entender que, se de um lado o poder do estado imprimia em ritmo acelerado sua visão de progresso, de outro a classe trabalhadora era submetida ao poder, tanto do estado como da administração da estatal, transformando a sobrevivência dos mesmos em uma aventura sem rumo certo. Como transitar em um local sem vida social, sem convivência saudável, sem lazer e onde a única atividade da qual se falava era o conjunto das relações de trabalho produzidas no ambiente fabril? A resposta a essa questão seria encontrada na dinâmica das relações que foram construídas nesse ambiente de produção social ao longo do tempo. E entre opressão e resistência, a sociedade local deixava clara a existência de uma luta de classes que se estenderia de forma mais significativa nos anos posteriores. Para além da luta entre duas classes específicas, existia também a citada distinção entre trabalhadores definitivos da Usiminas e os transitórios, que saíam desse ambiente com a finalidade de montar outras indústrias em locais que oferecessem novas oportunidades. Essa constatação está expressa no nome de um dos bairros operários construídos pela indústria, “Candangolândia”, pois lá residiam os trabalhadores nordestinos remanescentes da construção de Brasília, popularmente conhecidos por ‘candangos’. Esses não estavam entre os que dariam prosseguimento às operações quando a empresa entrasse em ritmo de produção, esse contingente de trabalhadores era conhecido na região como “peões de trecho”, aqueles que montavam uma indústria e se transferiam para outras regiões onde algum projeto novo estivesse em desenvolvimento.

Ao transitar por momentos distintos e separados por várias décadas foi necessário lançar mão da história oral como forma de recompor fragmentos daquele período e tomar a cultura como expressão de todas as dimensões da vida social. Nesse movimento, sempre é necessário buscar nas falas dos sujeitos históricos e suas interpretações, as aflições, as formas de amar, de conviver e de conquistar a sobrevivência, principalmente nos

anos difíceis de ditadura militar que ocorreram depois do Massacre de Ipatinga. A historiadora Yara Aun Houry compreende essa dinâmica da seguinte forma:

Nesse sentido estamos dizendo que processos sociais criam significações e que esses se instituem em memórias; por isso procuramos explorar os processos sociais de constituição da história e da memória em suas mútuas relações e como essas alimentam e realimentam poderes, dominações, sujeições e resistências. (KHOURY, 2006)

Os processos sociais desenvolvidos nesse ambiente de opressão e resistência se encarregam de promover novas formas de rever momentos remotos. Em depoimentos colhidos de pessoas que sofreram as agruras do período percebe-se a subjetividade presente nas falas, pois embora todos tivessem participado daquele momento, as interpretações estão condicionadas às questões paralelas tais como: grau de envolvimento, nível de estudo das pessoas, participação de grupos sociais específicos, enfim, uma gama de possibilidades que influenciam diretamente na construção e interpretação das memórias. Em pronunciamento realizado no Fórum de Porto Alegre sobre memória individual e coletiva, o historiador italiano Alessandro Portelli encontra no Massacre das Fossas Ardeatinas, ocorrido na Itália no período da Segunda Guerra Mundial, um entendimento sobre como interpretar a memória. Afirma o autor:

[..] confrontando histórias de vida das pessoas que ali estavam – como uma metodologia – o que têm em comum é que foram ao mesmo lugar, ao mesmo tempo. No entanto, o que se vê é que todos vieram de localidades distintas, tinham diferentes intenções que as levaram para lá e levam distintas memórias desse acontecimento e diversas interpretações. Contudo, há algo que é bastante concreto, que é o fato de que todos estavam ali. Assim sendo, o marco das memórias possíveis é, ao mesmo tempo, infinito, pois não há limite para o que as pessoas possam pensar ou recordar e, também, finito, pois há um limite que está fundado sobre um acontecimento muito específico. Desta forma, quando falamos dessas memórias, individuais, há uma parte disso que se pode tratar como uma ferramenta comparativa e estatística, porque há coisas que são qualitativas, no sentido em que há o encontro entre um acontecimento, um lugar e uma subjetividade individual, uma história pessoal, individual, um passado e um futuro individuais. (PORTELLI, 2002, p. 32)

Portelli inspira compreender que as memórias produzidas no entorno do massacre não estão circunscritas apenas ao número de mortos e feridos notados no episódio. Boa parte delas indica que motivações políticas subjazem ao fato e fazem dele o momento mais significativo de suas vidas. Quando perquiridos sobre momentos mais significativos durante sua vida na cidade de Ipatinga, a maior parte dos entrevistados responde de pronto: foi o Massacre de Ipatinga. Eles estavam lá, eles produzem a memória do que mais marcou suas vidas, cada um à luz de sua própria interpretação.

Retomando o desenvolvimento do confronto, era perceptível o aumento da tensão na medida em que mais trabalhadores saíam dos “papa-filas”² em direção às portarias da empresa. Embalados por um sentimento de revolta decorrente das péssimas condições de vida e o descaso das autoridades que compunham a direção da empresa, os trabalhadores estavam no seu limite. Acrescenta-se, ainda, que os mesmos não podiam concentrar suas reivindicações a uma liderança sindical, pois ainda não existia uma associação classista. Sem liderança, e com os nervos à flor da pele, os trabalhadores estavam dispostos a enfrentar o pequeno grupo de policiais estacionado na portaria da empresa, local onde se encontrava também o truculento corpo de vigilância, responsável pela proteção do patrimônio da estatal. A truculência notada nesses vigilantes tem muito a ver com suas origens. Sobre essa característica, Nelson Ribeiro, um dos trabalhadores que viveu essa experiência, puxa pelo fio da memória e alerta:

[...] porque a vigilância lá... o problema da vigilância lá era sério... eles descia o cacete mesmo... certo? Se a pessoa respondesse ou errasse qualquer coisa ali, não quisesse abrir a capanga pra... chamava capanga na época né? Não quisesse abrir a bolsa lá pra poder mostrar alguma coisa... eles desciam o pau mesmo³.

Em depoimento dado por outro entrevistado, Moacir Lacerda, ele afirma que o corpo da vigilância foi recrutado em caráter emergencial, pois era necessário controlar a entrada e saída de operários, e que esse recrutamento foi feito no início da construção civil, antes da empresa entrar em ritmo de produção. Como não havia ainda uma determinação sobre os pré-requisitos necessários ao cargo de vigilante, a empresa recrutou, na população local, *os elementos que ocupariam tais cargos e muitos deles eram jagunços remanescentes dos tempos das carvoarias*, que foram as primeiras atividades econômicas da região, afirma Lacerda.

O quadro do massacre estava desenhado. Uma maior aproximação dos trabalhadores em direção ao caminhão fez com que a ordem fosse disparada: “Senta a Pua!” Essa era a chave para a resposta dos policiais ao que eles consideravam uma ameaça física naquele momento. Os policiais responderam com disparos⁴ e a multidão foi dispersa com tiros aleatórios e rajada ininterrupta de metralhadora, que atingiu igualmente de forma aleatória parte dos trabalhadores. Essa resposta provocou algo semelhante ao fenômeno considerado pelos fazendeiros como

2 Papa-filas era um veículo adquirido pela Usiminas para transportar seus operários. Tratava-se de um vagão sem cadeiras que podia transportar aproximadamente 200 operários, que se acotovelavam de pé no veículo puxado por um cavalo mecânico Scania-Vabis.

3 Fragmento da entrevista concedida por Nelson Ribeiro, em 29 de junho de 2005 em sua residência no Bairro Cidade Nobre em Uberaba – MG. Dona Maria Aparecida, sua esposa, também elaborou suas lembranças dos difíceis anos iniciais na cidade de Ipatinga – MG.

4 SOUZA, 2007.

“o estouro da boiada”, ou seja, um “salve-se quem puder” sem a menor organização de qual o caminho seguir em busca de proteção. Um dos relatórios sobre o massacre, produzido pela Comissão da Verdade, afirma.

Algumas britas foram lançadas contra um ou outro policial. Até o tenente Jurandir tomou uma no capacete. Aquelas pedrinhas não machucavam, mas mexiam com o brio dos soldados, em especial os da Cavalaria, os mais visados. – Tá tinindo! Tá tinindo! O coro que ficava cada vez mais forte era de extrema humilhação para os cavalarianos. Com receio do que viria depois - um tiro, uma avalanche de pedradas, um avanço súbito da multidão para linchar a tropa - Jurandir fez um sinal para o Recruta. O soldado tentou disparar o fuzil-metralhadora, mas o pente de balas engasgou. Nervoso e constrangido, Moacir tentava encaixar a munição. A multidão percebeu o que estava para acontecer. Começou uma correria desatada. Algumas pessoas, como o operário Francisco de Assis, chegaram a ser pisoteadas. [...] O fuzil-metralhadora começou a cuspir tiro para o alto. Muitos trabalhadores fugiam desesperados. Alguns, como José Horta, pularam nas valas, outros, como Darcy Monteiro de Souza, entraram em manilhas; havia ainda quem tentasse pular a cerca de arame farpado para dentro da usina, como José Vilas Novas, e quem corresse para trás dos montes de areia, como José Bento. [...] José Isabel do Nascimento enquadrava Moacir disparando o fuzil-metralhadora quando tomou um tiro de revólver. A bala varou-lhe o abdômen e saiu nas costas. O fotógrafo continuou de pé com a máquina erguida, até perder as forças e cair. João Medeiros gritou e pediu ajuda. O soldado viu o amigo caído, pensou em socorrê-lo, mas não quis se arriscar através das balas que zuniam para todo lado. Moacir girava e disparava o fuzil-metralhadora, para cima e para baixo, em zigue-zague. Um cavalariano negro, que subira na carroceria com uma metralhadora de mão, também atirava. As duas metralhadoras foram disparadas contra um grupo de aproximadamente 500 pessoas que estavam encurraladas contra a cerca (FERNANDES, 2013, p 114-116)

A portaria da empresa foi transformada em uma praça de guerra onde, depois de esvaziada, restou apenas o silêncio e os corpos. Uma nódoa de sangue foi incorporada à história da cidade de Ipatinga a partir dessa data. Após os acontecimentos desse 7 de outubro, diversas personalidades surgiram no cenário na tentativa de arrefecer os ânimos, pois os trabalhadores estavam ressentidos com o massacre praticado pela Polícia. Esse ressentimento pode ser notado na fala de Cley Vilian, o motorista do caminhão que conduziu os policiais e a metralhadora sobre o tripé.

Cley Vilian, de 74 anos, atendia a cavalaria da PM e disse que não sabia de nada até acontecer a confusão. ‘Foi uma cena triste. Eu vi o pessoal atirar, vi gente caindo em valetas, atrás de muros. Eu não sabia que levaria os policiais para esse tipo de coisa. Eu apenas cumpria ordens como motorista e proprietário do caminhão’, explica. Cley ainda conta que também correu riscos e que ficou sem seu veículo. ‘Algumas pessoas tentaram subir em cima do caminhão, foi quando começaram os disparos. Eu também corri muito risco. No outro dia fui buscar alimentação para os policiais, e quando cheguei no bairro Horto, as pessoas reconheceram o caminhão e acabaram queimando o veículo. Tive que correr para não apanhar’, diz. (COMISSÃO..., 2013)

A desastrosa atuação da Polícia Militar de Minas Gerais, aliada à ausência de uma liderança dos trabalhadores, resultou em uma quantidade grande de mortos e feridos e essa ação discorrida por Cley denota o revanchismo da população operária em relação à atuação da polícia no episódio que ceifou a vida de dezenas de

peessoas. Além do choque provocado na opinião pública, notou-se também a produção de diversas narrativas que foram elaboradas com base nas memórias de quem esteve presente no conflito que mais marcou àqueles que dedicaram parte de suas vidas à construção da empresa. Hoje é raro encontrar algum sujeito histórico que tenha participado desse episódio. Quem participou ainda reluta em prestar algum tipo de depoimento: o que se percebe é que ainda estão tomados pelo medo ou que incomoda muito relembrar tais momentos.

De imediato, os olhares curiosos perscrutavam sobre as estatísticas do massacre: quantos morreram? Quantos feridos? Esses dados parecem relevantes no primeiro momento, mas uma posição mais precisa foi encontrada no relato que veio da Comissão da Verdade, com a apuração dos seguintes dados.

Oficialmente, oito mortes foram apontadas nos inquéritos policiais: Aídes Dias de Carvalho; Alvino Ferreira Felipe; Antônio José Reis; Geraldo da Rocha Gualberto; Gilson Miranda; José Izabel do Nascimento⁵; Sebastião Tomé de Souza e Eliana Martins, morta aos três meses no colo de sua mãe, e que hoje dá nome ao Hospital Municipal da cidade. No entanto, o número ainda é contestado, e algumas versões chegam a afirmar que foram mais de 80 mortes (COMISSÃO..., 2013).

Todavia, as indagações não se restringiam apenas a dados quantitativos que ainda eram incertos nos momentos posteriores ao fato histórico. Pesquisadores se debruçaram no que era mais importante: os motivos que levaram o poder do estado para deflagrar a operação. Essa indagação coloca o massacre de Ipatinga na esfera de disputas políticas em desenvolvimento no plano nacional.

Segundo o historiador René Dreifuss (1981), *a conspiração golpista já estava em curso em 1962* e na efervescência política do momento, forças distintas colocavam em disputa os destinos da nação. De um lado, o pensamento burguês tentando se desvencilhar da “ameaça comunista” presente no ideário da Guerra Fria, de outro lado o Presidente João Goulart, que na expectativa de manter a ordem submeteu ao Congresso a proposta de decretar Estado de Sítio no dia 04 de outubro. O Jornal Correio da Manhã noticiou o fato na primeira página: “Goulart pede Estado de Sítio hoje” (GOULART..., 1963).

Nesse turbilhão de ideias, muitas delas produzidas pelas “centrais de boato”, equivalentes às *fake news* dos tempos atuais, a conquista do Estado foi efetivada pelos militares em 31 de março de 1964 e dentre as muitas opiniões sobre o massacre de Ipatinga, algumas indicavam a possibilidade de um possível “balão de ensaio” com a finalidade de se apurar se a classe trabalhadora estava organizada a ponto de reagir ao golpe. O que se percebe é

5 José Isabel do Nascimento era um fotógrafo que tinha seu estúdio em um bairro próximo do massacre, o Bairro Horto. Isabel foi atingido quando apontava a câmera para o caminhão com a metralhadora. Uma pessoa não identificada recuperou a câmera onde estava registrada a fotografia de quem o matou. Mais tarde, seu filho, Fábio Nascimento, produziu o documentário Silêncio – 63, disponível em: <https://curtadoc.tv/curta/direitos-humanos/silencio-63/> (acesso em 07 abril 2020).

que uma nova “ordem” política e econômica estava em curso no Brasil e ela apontava em direção ao alinhamento com o lado ocidental da Guerra Fria. Nesse período a polarização entre Oriente e Ocidente chegava ao ponto mais crítico, pois em 1959 a União Soviética se aliava a Fidel Castro, transformando a “Ilha Prisioneira” – nas palavras do Presidente americano John Kennedy - em posto avançado do comunismo soviético, debaixo das “barbas do Tio Sam”. Essa tensão aumentaria mais ainda com o assassinato de Kennedy, em 22 de novembro de 1962.

Nessa efervescência política ocorrida sob o espectro da considerada “ameaça comunista” e a tendência de alinhamento com um dos lados do conflito ideológico internacional, alguns governadores faziam questão de colar a pecha de comunista no presidente deposto João Goulart como argumento de sustentação à iniciativa do golpe. Nos momentos tensos que antecederam o movimento militar, era possível perceber que a UNE⁶ estava organizada e as evidências indicavam a não aceitação de uma ruptura institucional por parte dela, mas o poder instituído, sobretudo alguns dos governadores opositores de Jango, “davam de ombros” para a UNE e focavam sua preocupação na classe trabalhadora.

Foi na esteira dessa polarização que surgiu a hipótese de que o massacre continha também a ideia de um “balão de ensaio”, fato que é perceptível nas palavras do Coronel José Geraldo, articulador da repressão ao movimento social de 7 de outubro e representante do governador José de Magalhães Pinto. Em entrevista concedida ao jornal *Hoje em Dia*, José Geraldo afirmou:

Contudo, o fato da PM ter errado não significa segundo ele, que os policiais devem ser condenados pela história. ‘A gente lamenta o que tenha acontecido, mas não se pode dizer que tenha havido uma imprudência. *No calor dos acontecimentos, todos estavam sujeitos a reagir de acordo com a natureza humana*’. Se tivesse no comando dos policiais, José Geraldo afirma que jamais teria deixado o local. ‘Eu, como Comandante-geral da PM, sabia o que era atirar em uma multidão. Jamais teria mandado uma tropa sozinha, pois a capacidade de soldados sem comando é limitada’, disse ele durante uma longa entrevista, há duas semanas, em Belo Horizonte, onde ainda reside. Na qualidade de Comandante-geral da PM de Minas Gerais, ele foi um dos líderes do golpe de 64 na área militar. Vinte e cinco anos depois, José Geraldo revela que desde 62, quando assumiu o comando da Corporação, já instruía a tropa, segundo orientação do então governador Magalhães Pinto, para a deposição de Jango através de um golpe militar. *Por esta razão, ele bateu o pé, não permitiu que a PM fosse substituída por tropas federais em Ipatinga como queriam os metalúrgicos do município. [...] ‘Diante disso eu decidi que a PM não sairia de Ipatinga’*. Ele afirma que o policiamento de Ipatinga pelo Exército equivaleria a uma intervenção federal em Minas. Hoje ele garante que se isso tivesse acontecido, a História do Brasil teria tomado outro rumo, ‘*A revolução não teria acontecido*’. (GERALDO, 1991. Grifos nossos).

6 A União Nacional dos Estudantes, UNE, foi fundada em 1937 e ao longo de seus 70 anos marcou presença nos principais acontecimentos políticos, sociais e culturais do Brasil. Desde a luta pelo fim da ditadura do Estado Novo, atravessando a luta pelo desenvolvimento nacional, a exemplo da campanha do Petróleo, e os duros anos do regime militar.

Ainda sobre a possibilidade de transformar o episódio em um balão de ensaio visando a deflagração do golpe, faço uma abordagem sobre a participação do governador mineiro Magalhães Pinto na minha Tese de Doutorado. Misteriosamente, após conhecer os resultados do massacre de Ipatinga, o Governador entrou com uma solicitação de afastamento de suas funções no governo, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, com o que a Assembleia respondeu positivamente à solicitação em despacho que autorizava sua ausência por 45 dias a partir de 15 de dezembro de 1963, e retorno previsto no dia 30 de março de 1964 (MINAS GERAIS, 1963). Vale ressaltar que as alegações de Magalhães Pinto, que deveriam fazer parte de tal solicitação, não foram esclarecidas pela Assembleia; não tivemos acesso à fundamentação do Governador, fato que abre caminho a diferentes interpretações. Em segundo lugar, há que se debruçar sobre a data prevista para o retorno do mesmo às suas atividades como chefe do Executivo mineiro, um verdadeiro enigma, pois foi fixada na véspera da deflagração do golpe militar que derrubou o Presidente João Goulart. Não temos evidências que nos levem a essa trilha, apenas interrogações sobre a data do pedido, que ocorre após o massacre de Ipatinga, no dia 06 de dezembro — e a data de retorno — um dia antes da data oficial do golpe, ocorrido no dia 31 de março de 1964 (SOUZA, 2014). Independente das providências tomadas pelo governador nesse espaço de tempo e de possíveis agenciamentos de atividades em relação à preparação do golpe, o mesmo foi deflagrado na data prevista e o Brasil foi encaminhado a uma nova perspectiva política, que foi a tônica durante 21 anos.

Nesse espaço de tempo a vida dos brasileiros foi direcionada a atender à visão burguesa de vida e a justificativa pela ruptura democrática era respaldada na necessidade de eliminação da “ameaça comunista” que rondava os países da América Latina. As sucessivas rupturas notadas sobre os países latino-americanos têm ligação direta com o processo da Revolução Cubana. Marcos Napolitano aborda o assunto respaldando nosso pensamento.

Afirma o autor:

[...] O segundo aspecto a ser acrescentado é que o sucesso da Revolução Cubana (em 1959), ao tornar realidade o sonho da experiência socialista na América Latina, passou a representar uma ameaça para a influência norte-americana no continente. Assim, a política externa dos Estados Unidos estava orientada para impedir a ocorrência de conflitos e revoltas sociais (de inspiração socialista) que implicassem qualquer mudança na ordem interna dos países sob sua influência. (NAPOLITANO, 1988, p. 07)

O novo governo tinha em suas mãos um desafio: para a que o novo enquadramento político se tornasse duradouro seria necessário moldar o pensamento da juventude a uma nova perspectiva que comparasse qualquer governo voltado às questões sociais a uma “ameaça comunista”. Esse condicionamento estaria vinculado a uma nova proposta educacional cujo teor passava pela eliminação de conteúdos que permitissem a formação do

cidadão com visão crítica. Ao priorizar essa premissa, o sistema focou na eliminação de matérias como Filosofia e Sociologia da matriz curricular, cedendo o espaço a outras de essência positivista como OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Educação Moral e Cívica. A trilha educacional do futuro estava pavimentada, mas faltava ainda uma disciplina fabril que promovesse a incondicional obediência dos trabalhadores à visão burguesa de vida.

O presente poderia ser mudado submetendo a classe operária a um novo modelo de disciplina de trabalho, pois a Usiminas já tinha dado início às operações e as primeiras corridas de gusa já escorriam pelas canaletas do único Alto Forno em operação em 1964. A empresa fora construída com base em um consórcio Nipo-brasileiro, portanto a dinâmica da produção deveria estar submetida ao modelo disciplinar japonês, porém, havia um obstáculo: os operários não possuíam uma cultura operária uniforme, o que dificultaria um direcionamento focado em um modelo já existente e consolidado. O Historiador E. P. Thompson elabora um pensamento muito consistente a respeito do período da formação da classe operária inglesa e adverte que a introdução de uma disciplina operária não seria fácil naqueles momentos. O estudo dessa peça induz à compreensão das dificuldades que o novo regime teria na moldagem da disciplina industrial dos operários da Usiminas. Afirma Thompson:

Sem dúvida esse descaso pelo tempo do relógio só é possível numa comunidade de pequenos agricultores e pescadores, cuja estrutura de mercado e administração é mínima e na qual as tarefas diárias (que podem variar da pesca ao plantio, construção de casas, remendo de redes, feitura de telhados, de um berço ou de um caixão) parecem se desenrolar, pela lógica da necessidade, diante dos olhos do pequeno lavrador. (THOMPSON, 1998, p. 271)

Na comunidade do Arraial de Ipatinga não existiam grupos organizados de pescadores e as tarefas do cotidiano não obedeciam a qualquer disciplina operária submetida ao controle do tempo. Existia sim, um aglomerado humano vivendo de acordo com seu tempo e suas necessidades. Como a população encontrou na Usiminas uma nova oportunidade de sobrevivência, notou-se que essa mentalidade secular deveria ser moldada às carências da empresa, mas foi notado também que era difícil estabelecer um novo marco de pensamento para a comunidade operária e, nesse contexto, alternativas a essa necessidade deveriam ser construídas e talvez uma demonstração de força fosse mais adequada ao momento com a finalidade de atingir tais objetivos.

Muito se tem discorrido sobre a montagem do parque industrial brasileiro desde a política de substituição às importações durante o período denominado Paz Armada. Essa dinâmica foi maior a partir dos governos de Getúlio Vargas, ganhando novo impulso nos anos de Juscelino Kubitschek. Vários autores falaram sobre a construção da Companhia Siderúrgica Nacional, CSN, e da própria Usiminas e dentre eles, construo na minha Tese de

Doutoramento uma observação mais consistente sobre a necessidade que o regime tinha de fazer uma demonstração de força (SOUZA, 2014).

O momento oportuno a essa apresentação surgiria em 1º de maio de 1964, Dia Internacional do Trabalhador. Enquanto a população “lambia as feridas” decorrentes do conflito social, o novo regime tratou de colocar sobre o Vale do Aço o manto do silêncio.

Ocorria ali a fundação do Sindicato dos Metalúrgicos de Ipatinga e região, o SINDIPA. A formação de uma Entidade de classe demanda muito tempo, pois a burocracia requer o trânsito da documentação por vários órgãos do governo, principalmente no hoje extinto Ministério do Trabalho. A última etapa da consolidação do Órgão é a entrega da Carta Sindical, que em tais circunstâncias era realizada no Ministério do Trabalho a um dos representantes do Sindicato. Entretanto, no caso do SINDIPA, a carta foi entregue pelo Presidente da República, o General Humberto de Alencar Castelo Branco, que se deslocou em direção à cidade de Ipatinga especialmente com essa finalidade.

O documento foi entregue ao então presidente da associação em cerimônia ocorrida em 1º de maio, nas dependências da Usiminas, e não na sede do Sindicato. A demonstração de força residiu no aparato e na logística estrategicamente planejada para esse dia.

A cidade de Ipatinga é cortada apenas por uma rodovia, na época identificada por MG-4, atual BR-381, que teve seu tráfego interrompido de um lado nas proximidades da cidade de Timóteo e do outro na direção da cidade de Ipaba. Durante as cinco horas em que a comitiva presidencial esteve na cidade, a rodovia ficou interrompida, e só foi liberada após o deslocamento da comitiva de volta a Brasília. Durante esse período, o General Presidente deu o norte que deveria ser seguido. Em seu discurso ele alertou:

É a primeira vez que um chefe de Estado vem a Minas Gerais, e justamente em uma de suas regiões de maior densidade operária [...] Há ainda que acrescer a circunstância da inauguração de avançados setores industriais, que assim demonstram permanente preocupação com aprimoramento. Ampliação e aprimoramento que se verificam justamente em atividade fundamental ao nosso desenvolvimento e cujo êxito diz tão perto aos interesses e o futuro dos trabalhadores. Nem estes poderão ter dúvidas de que somente pela elevação e progresso da indústria brasileira, na medida em que esta vier reclamar mão de obra especializada, e, portanto, altamente produtiva, lograrão alcançar níveis salariais que deverão constituir justa aspiração. [...] somente uma real solidariedade entre empregados e empregadores, cada qual entregue à sua tarefa, mas todos unidos pelo trabalho comum da grandeza nacional permitirá alcançar-se o ideal de uma comunidade em que todos se sintam enobrecidos pelo trabalho e por seus resultados (HOMENS EM SÉRIE, 1991, p. 58).

Ao fazer uma breve análise do discurso, percebo que o citado progresso – assim entendo – viria da ordem; e esta se condicionaria a uma situação em que cada qual estaria entregue à sua tarefa: o trabalhador à produção; o capitalista à tarefa de administrar e tirar a lucratividade das relações de trabalho estabelecidas com os empregados. Alerto ainda na Tese:

A citada “real solidariedade” – parece-me – deveria existir entre empregados e empregadores na visão do chefe de estado; na relação entre empregado e empregado não! Pelo menos a julgar pela ausência de menção em sua fala. Impõe-se aí uma ponta de ambiguidade: visto à luz das novas formas de produção abordadas por Gramsci, esse tipo de solidariedade deveria existir ou ser destruída? A solidariedade entre as partes citadas no discurso pressupõe apagamento da memória e esquecimento dos fatos que supostamente deram origem a futuras disputas. Se assim o for, as vítimas do massacre seriam apagadas da memória, enquanto o manto do silêncio cairia sobre o Vale do Aço. (SOUZA, 2014, p. 91)

Se não temos elementos suficientes para afirmar que o massacre de Ipatinga funcionou como um “balão de ensaio” que visava perceber o grau de organização da classe trabalhadora, podemos dizer, com certa segurança, que o início de uma nova forma de relação trabalhista se desenvolvia a partir da formação do Sindicato dos Metalúrgicos de Ipatinga e o discurso de Castelo Branco deixa bem claro essa convicção. É possível perceber, ao melhor estilo gramsciano (1984), a intenção de se formar uma nova cultura tanto na educação como no mundo do trabalho. Notamos ainda que o regime inverteria a ordem da disseminação dessa ideia: ela partiria do micro em direção ao macrocosmo do mundo do trabalho.

Nossa insistência em ver a historiografia a partir da “micro-história” reside na ideia de se analisar a cultura a partir de sua construção com origem na base, que uma vez instituída, comporia a superestrutura do novo sistema político, ou seja, a formação de uma ideia hegemônica. Os trabalhadores seriam os legitimadores do discurso que a burguesia queria implantar e na esteira dessa ideia uma nova relação de trabalho. Tanto para Gramsci quanto para Marx, a classe que detém o poder material é a mesma que estabelece o domínio ideológico, e tais observações convergem na formulação do pensamento de que é a superestrutura a grande mantenedora das relações de classe. Portanto, ela é a responsável pela construção dos pilares hegemônicos que se materializam através do Estado e da sociedade civil. A construção de uma estrutura contra-hegemônica levaria tempo e implicaria na organização da classe trabalhadora, razão pela qual o Estado se fez presente norteando o Sindicato desde sua origem, dentro da cultura sob a qual o Estado gostaria que a classe fosse estruturada.

Passaram-se mais de quarenta anos para que os trabalhadores dessem visibilidade à compreensão da intenção do sistema na construção dessa hegemonia. Edson Cunha, um dos membros da chapa que disputava as eleições sindicais de 1985, e ex-empregado da Usiminas, elaborou o seguinte depoimento:

A partir daquele período (refere-se ao massacre), a empresa consolida internamente um processo de controle dos trabalhadores. Tanto administrativo quanto pessoal de cada trabalhador por ela contratado [...] onde esses trabalhadores residiam eram condomínios residenciais construídos por ela... a vida social daquela comunidade e também o dia a dia desse operário dentro da fábrica. E isso levou naturalmente a um desgaste dos trabalhadores internos que viviam sob constante ameaça. De 1963 até 1984, nós vivíamos o “mito da cultura Usiminas”: manda quem pode... obedece quem tem juízo. E qualquer iniciativa individual ou coletiva dos trabalhadores a empresa tinha forma de reprimir esse movimento⁷.

A fala do entrevistado ganha dimensão quando alude a instituição hegemônica apresentada aos operários na forma de “Cultura Usiminas”. A constante presença do termo nos discursos da Diretoria da empresa transformou-se em um rito cujo objetivo focava na manutenção do suposto “mito” e na interpretação do entrevistado se desvincilhava de qualquer tipo de contestação. Com o tempo essa prática consolidou a ideia de cultura e de hegemonia no Vale do Aço que é o mais industrializado de Minas Gerais. Esse modelo de cultura partiria de uma combinação de culturas; um tipo de disciplina de trabalho que abarcaria o conhecimento local com outro que não era genuinamente nacional. Conforme dito anteriormente, a Usiminas foi construída por iniciativa de um consórcio Nipo-brasileiro, no momento em que o Japão fazia um esforço descomunal para reerguer sua economia devastada pela guerra. Além de importar todo o maquinário necessário à construção da empresa, o Brasil trouxe do Japão um corpo de técnicos altamente especializados com a finalidade de iniciar a instalação da indústria, que foi acompanhado da rígida disciplina fabril do Japão. Óbvio que seria impossível implantar aqui essa disciplina como é no Japão, mas como havia muitos administradores japoneses nas unidades de produção, parte dessa cultura foi colocada em prática, após as necessárias adequações à incipiente cultura fabril do Brasil.

Nesse contexto, criou-se a “cultura Usiminas”, que era diferente das praticadas nas Siderúrgicas instaladas no país. Boa parte delas se preocupava em manter um bom relacionamento com as famílias dos operários e nas festas de fim de ano normalmente as empresas promoviam e promovem confraternizações em que a Diretoria se refere aos convidados como a “família” de sua empresa, o que seria, no caso, a “família Usiminas”. Mas o que se notava não era essa adjetivação. Quando se referiam ao cotidiano dos operários, seja no ambiente fabril ou em

⁷ Fragmento de entrevista concedida pelo ex-operário da Usiminas e membro da Chapa Um, que disputou as eleições sindicais de 1985. Na derrota da chapa de oposição anunciada como resultado do pleito, na visão dos trabalhadores claramente construído pela Usiminas, todos os trabalhadores que formavam a chapa foram sumariamente demitidos da empresa após vencida a imunidade de um mês prevista pela CLT.

confraternizações fora dos muros da fábrica, os efusivos discursos sempre se referiam à “Cultura Usiminas” que também era assimilada e divulgada pelos familiares dos operários.

Os anos passaram e o regime militar se consolidou fundamentando suas forças nos discursos cujo mote era o distanciamento da chamada “ideologia comunista” e, debaixo da força desse discurso e sua consequente legitimação pela própria população, o regime impôs o maior arrocho salarial sobre os trabalhadores.

Os Sindicatos que já eram vinculados ao Ministério do Trabalho, agora estariam sob a completa política repressiva do sistema. Paulo Sérgio do Carmo, em sua obra *História e Ética do Trabalho no Brasil*, analisa esse período da seguinte forma:

A consolidação dos interesses que justificaram a tomada do poder pelo regime militar em 1964 se deu pela criação de um amplo aparato repressivo. Todo esforço foi feito no sentido de desmobilizar e impedir qualquer manifestação de oposição ao regime. Assim, o movimento sindical mais avançado, bem como os trabalhadores, tornou-se um dos principais alvos do regime. Os trabalhadores eram fortemente controlados nos seus locais de trabalho. Mas mesmo com a desarticulação do movimento operário, a resistência não esmoreceu; com uma atuação, em geral clandestina ou semiclandestina, os trabalhadores se organizavam e atuavam principalmente no interior das fábricas e nos bairros dos grandes centros urbanos (CARMO, 1998)

Centrados na posição de historiadores que nos precederam e na história oral produzida por cada sujeito histórico que rememora suas vivências e experiências, é possível perceber na composição de cada um a existência de uma linha tênue de convivência em que se friccionam opressão e resistência. Essas observações induzem a uma reorientação de percurso em nossas produções, quando nos levam a uma indagação: que tipo de história temos produzido? Yara Khoury acrescenta:

Como pretendemos avançar visando contribuir efetivamente para uma transformação social comprometida com a construção de relações sociais mais justas e democráticas? Quais procedimentos temos adotado no exercício da pesquisa, ou em outros espaços e atividades, no sentido de indicar a diversidade do social no movimento da história, sem caminhar para a fragmentação e para o esvaziamento das relações de poder impregnadas do fazer histórico? Em outras palavras, que contribuições estamos dando em termos de traduzir em outras histórias aquelas memórias que foram obscurecidas e que estamos procurando trazer à tona? (MACIEL, ALMEIDA, KHOURY, 2006, p. 23)

As interrogações propostas por Khoury soam como desafios aos historiadores em relação à forma de produção da história e o compromisso que cada um deve ter nessa construção em busca de alternativas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento social.

Considerações finais

O massacre de Ipatinga foi resultado de fricções ocorridas entre opressão e resistência em um espaço de grande produção social e não se trata de um episódio descontextualizado do nosso tempo e nem da nossa dinâmica historiográfica. Trata-se de um fato histórico que nos permitiu observar que transformações ocorreram, tanto no mundo do trabalho quanto na educação, com a finalidade de dar suporte a uma nova dinâmica política implantada no Brasil a partir de 1964.

Comprometidos com a determinação de produzir novos espaços de análise historiográfica que estejam vinculados à construção de uma sociedade mais justa – como desafia Khoury -, focamos no massacre como um dos pontos de confluência na transformação de nossa perspectiva de vida, mesmo que não seja momentaneamente adequado às nossas necessidades. No campo educacional, por exemplo, o ensino profissional transformou-se no foco das preocupações da nova estrutura política, pois nele residia a esperança de formar mão de obra disciplinada que abasteceria a indústria e comércio, ao mesmo tempo em que atenderia ao clamor da burguesia emergente dessa nova realidade.

Percebemos, com isso, que a longa trajetória percorrida pela sociedade brasileira até chegar ao fim da segunda década do século XXI foi impregnada de idas e vindas, de sucessos e frustrações, de verdades e incertezas, mas, sobretudo de muito sofrimento. Percebemos também que estamos em constante construção de nossa própria história e dela necessitamos extrair cada experiência, cada resultado de convivência, e cada decepção sofrida e que, mediante essas práticas, possamos evoluir em direção a um mundo dotado de menor desigualdade e maior comprometimento com o aprimoramento da Democracia. ↗

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Tânia Moreira. Política Ambiental, Conflito e Produção social do espaço sob o signo indústria: um estudo de caso sobre Ipatinga (MG). In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 9, 2000. Ouro Preto. *Anais IX Seminário sobre a economia mineira 1089*. Ouro Preto.
- CARMO, Paulo Sergio do. História e ética do trabalho no Brasil. São Paulo: Moderna 1998.
- COMISSÃO da verdade ouve as vítimas do ‘Massacre de Ipatinga’. G1, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2013/10/comissao-da-verdade-ouve-vitimas-do-massacre-de-ipatinga.html>>. Acesso em 07 de abril de 2020.
- DREIFUSS, René Armand. 1964: A Conquista do Estado. Petrópolis, Vozes, 1981.
- FERNANDES, Edvaldo (org.). **Massacre de Ipatinga**: quadro a quadro. Brasília: Min. da Justiça, Comissão de Anisista, 2013. Disponível em: https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/lab_livro-ip-versao-final-08-10-2013.pdf. Acesso em 26 maio 2020.
- GERALDO, José. [Entrevista concedida ao] Jornal Hoje em Dia. Hoje em Dia. Belo Horizonte, MG, 1º de novembro de 1988, Seção Política.
- GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GOULART pede estado de sítio hoje. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano 58, n. 21.627, p. A1, 04 de out. 1963. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1963_21627.pdf. Acesso em 26 maio 2020.
- HOMENS EM SÉRIE. Prefeitura Municipal de Ipatinga, 1991, v.1
- KHOURY, Yara Aun. O historiador, as fontes orais e a escrita da História. In: Outras histórias: memórias e linguagens, São Paulo: Olho D’água, 2006.
- MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun (Org). Outras histórias: memórias e linguagens. São Paulo: Olho d’Água, 2006.
- MINAS GERAIS. Projeto de Resolução 679, de 07 de dezembro de 1963. Autoriza o Sr. Governador José de Magalhães Pinto a ausentar-se do território do estado de Minas Gerais. Ementa disponível em: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=1963&n=679&t=PRE. Acesso em 26 de maio de 2020.
- NAPOLITANO, Marcos. O regime militar brasileiro: 1964-1985. São Paulo: Atual, 1988.
- PORTELLI, Alessandro. História oral e memórias. História e perspectivas, Uberlândia/MG: UFU/Curso de História e Programa de Mestrado em História, n. 25 e 26, p. 32, jul/dez 2001/jan/jul/2002
- SOUZA, Paulo Roberto de. CAMINHOS DE RESITÊNCIA: DO PODER SINDICAL AO PODER POLÍTICO Memórias sobre lutas dos trabalhadores da USIMIAS (1960 – 1988) – 2014, 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial In: Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998
- WILLIAMS, Raymond. Hegemonia. In: Marxismo e Literatura. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

Entre o medo e o desconhecimento: a China fantasiosa em “Sopa de Wuhan”

POR YASMIM PEREIRA YONEKURA

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina,
Servidora técnico-administrativa em educação no Colégio de Aplicação da UFSC.*

BADIOU, Alan. BERARDI, Franco. BUTLER, Judith. GABRIEL, Markus. GALINDO, Maria. GONZALEZ, Gustavo. HAN, Byung-Chul. MANRIQUE, Patrícia. PRECIADO, Paul. PETIT, Santiago. HARVEY, David. ZIBECHI, Raúl. ZIZEK, Slavoj. **Sopa de Wuhan: Pensamento Contemporâneo em Tempos de Pandemia**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). 2020.

“Sopa de Wuhan” é uma coleção de textos de pensadores das mais diversas áreas de estudos das Ciências Humanas, de diversos países. Destaca-se que nesse compilado, abundam latino-americanos, europeus e estadunidenses, enquanto há apenas um asiático (o sul-coreano Byung-Chul Han), para falar de um vírus cujo primeiro epicentro foi um país asiático, a China. A coletânea foi lançada virtualmente no começo da pandemia, em março de 2020.

A edição visual já chama atenção para o posicionamento que o a organização ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) e o diretor de arte Pablo Amadeo tomam e qual imaginário escolhem imputar a China e a pandemia do corona vírus. Com morcegos na capa e uma sopa na primeira página da edição virtual, fica explícita que a narrativa da barbárie culinária chinesa é o mote que permeará a ideia central da obra. Seu conteúdo quando não é explicitamente aberto nessa direção, traz-nos o imaginário sobre a nova potência global imerso em uma romantização da Ásia arcaica, um *revival* apaixonado do mito do perigo amarelo comunista ou qualquer outra forma de expressão que evidencia o desconhecimento dos pensadores ocidentais sobre a nova potência econômica global.

A capa ressoa a informação que circulou em *fake news* no começo da pandemia sobre a “sopa de morcego”, supostamente feita numa feira onde diversos espécimes de animais silvestres são consumidos. Uma foto acompanhou a notícia, que circulou em várias redes sociais e mesmo em páginas com credibilidade. Posteriormente, pessoas de Wuhan e toda a China desmistificaram a ideia, escancarando o viés racista da *fake news*, que ecoa uma construção da população chinesa no imaginário ocidental como um povo afeito à barbárie. Posteriormente, indicou-se que o mais

possível é que a mutação do vírus para o organismo humano tenha acontecido a partir da ingestão de carne de outro animal, o pangolim, que algumas pessoas na China afirmam que o consumo se dá para fins medicinais.

Assim, uma análise da imagética usada já evidencia o tom de muitos escritos do volume. O notório marxista Zizek aponta que o corona vírus é um “golpe fatal” no capitalismo por parte do regime comunista chinês (p. 23, 2020). O artigo de Zizek parte da analogia com o filme *Kill Bill* do diretor estadunidense Quentin Tarantino. Além de colocar a catástrofe da pandemia como necessária, e comparar a pandemia a um golpe do filme, fica evidente que a análise não é suficiente. Apesar de politicamente se dizer comunista, a China tem uma política econômica que tem grandes semelhanças com as potências do capitalismo neoliberal. Também reproduz um neoimperialismo muito semelhante, principalmente com países da África e da América Latina. De tal forma, colocar o corona vírus como um vírus ‘comunista’ e fatal para o capitalismo é simplificar a complexidade chinesa e a própria pandemia, além de subestimar a capacidade do neoliberalismo de se reinventar.

Alain Badiou se contradiz: primeiro, define como ‘novo’ o imperialismo chinês, depois define a China como “antigo império”. Pensando no contexto do capitalismo neoliberal global, a China pode até ser uma potência recente, mas seu histórico imperialista é antigo, principalmente com os vizinhos coreanos e japoneses. Dizer que esse imperialismo é novo é pensar excluindo a profundidade das relações e da história da Ásia. É um imperialismo antigo que tem a capacidade de se reinventar.

David Harvey destaca o nível de descontrole da vigilância nos países asiáticos e os acusa de uma má gestão da crise. Vale destacar que a pandemia do corona vírus é algo que não tem precedente na história global; vale questionar se a pandemia tivesse surgido em países ocidentais, se a cobrança e o tom acusatório seriam feitos na mesma intensidade. Para solucionar a pandemia, Harvey direciona as políticas de Bernie Sanders como “salvadoras” e entende que a saída da crise é socialista, mas não considera as atitudes positivas de contenção das autoridades dos países asiáticos e não situa com devida precisão o estado híbrido da China em termos de política-econômica.

O coreano Byung-Chul Han aponta para o autoritarismo das sociedades coletivistas leste-asiáticas e a obediência de seus cidadãos. O pensador foi o que mais próximo chegou de explorar de fato a complexidade do continente. Porém em vez de contextualizar as epistemologias asiáticas e as histórias de suas sociedades para melhor explicar de onde surgiram o coletivismo e o autoritarismo, Chul Han parece cair na simplificação de um maniqueísmo muito ocidental que não entende a pluriversalidade humana. Também destaca a necessidade de retomar certas atividades econômicas para a Europa, ressaltando o que parece ser um temor do domínio chinês.

Os textos brevemente analisados acima demarcam o tom da obra, muito singela e racista em relação à magnitude da importância e da complexidade da China no atual contexto e no mundo pós-corona. Além de apontarem para uma derrota do capitalismo e da própria China, como se apenas a pandemia fosse solucionar os problemas causados pelo neoliberalismo, há uma rasa compreensão para além das próprias epistemologias. Harvey aponta a saída socialista, mas não menciona a questão de raça que é central nos EUA e intrínseca a questão de classe; a pandemia tem como as maiores vítimas fatais nesse país os negros e latinos. Assim, o corona vírus parece ser a derrocada final do capitalismo. Não há esforço para pensar *se* e *como* o neoliberalismo ultracapitalista pode se aproveitar e talvez até se intensificar com a crise pandêmica. Sobre o país leste-asiático, “Sopa” se divide entre tentar resgatar uma Ásia “arcaica” e incompreensível para “decifrar” uma nação que não cabe nas caixas de pensamento ocidental.

Além desses problemas teóricos, “Sopa de Wuhan” perpetua uma irresponsabilidade racista muito grave; ao naturalizar a China como responsável pelo caos global e os países asiáticos como autoritários numa visão maniqueísta, ela incorpora ao campo supostamente progressista do pensamento acadêmico contemporâneo a retórica do “vírus chinês”. A um nível teórico, parece não gerar maiores danos, além de evidenciar a falta de vontade dos ocidentais de conhecerem e estudarem uma realidade diferente da sua, ficando limitados a uma retórica do século passado. Porém, a nível interpessoal, ajudar a perpetuar a ideia do “vírus chinês” pode justificar e até naturalizar a onda de ataques contra asiáticos que tem acontecido desde o começo da pandemia, quando a grande mídia ocidental começou a massificar as informações sobre o corona vírus e continuamente colocar imagens de pessoas de origem asiática para representar as informações sobre a pandemia. Esses ataques são físicos, virtuais e, nas Américas, rememoram o século passado de ataque aos imigrantes leste-asiático, onde, em países como os EUA, a segregação social e encarceramento contra esses foi adotada pelo Estado. Tudo isso indica a dificuldade da esquerda contemporânea branca – ou embranquecida – de desconstruir o próprio racismo e pesquisar outras ontologias e epistemologias sem usar seus próprios parâmetros de adequação.

De tal forma, “Sopa de Wuhan” precisa ser lido como uma resposta insuficiente para a pandemia e para a complexidade da questão chinesa. O futuro e a superação do capitalismo não estão no corona vírus ou em qualquer outra resposta pronta. A resposta virá quando nos dispusermos a encontrar novas formas de pensar e viver o mundo de forma individual e coletiva respeitando a pluriversalidade humana, para além de estereótipos racistas ou epistemologias que se negam a se atualizar. ↗

PERIÓDICO CIENTÍFICO - SINASEFE LITORAL
VOLUME I - NUMERO II - 2020



sinasefe-ifc.org/litoral